

EL FUTURO EN TU IMAGINACIÓN: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS DE CIENCIA FICCIÓN CON
ESTUDIANTES DE 5° GRADO.

Claudia Milena Bustamante García

Eduardo Murillas

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

EL FUTURO EN TU IMAGINACIÓN: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS DE CIENCIA FICCIÓN CON
ESTUDIANTES DE 5° GRADO.

Claudia Milena Bustamante García

Eduardo Murillas

Asesora:

Mg. Tatiana Salazar Marín

Trabajo de grado para optar el título de

Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, 17 de Julio de 2019

Dedicatoria

A María Dolly García Arias; quién me ayudó a extender las alas para volar y me enseñó a perseguir mis sueños. A pesar de que tu cuerpo ya no me acompañe en esta tierra, el amor que me brindaste siempre estará en mí.

Claudia Milena Bustamante García

A Elizabeth de la Cruz; quien durante todos estos años ha sido mi faro y mis ganas de seguir.

Eduardo Murillas

Agradecimientos

A nuestra asesora; la Magister Tatiana Salazar Marín, quien nos brindó sus conocimientos, nos guio y nos apoyó incondicionalmente durante todas las etapas de la investigación.

A los profesores del programa Maestría en Educación, quienes nos brindaron sus conocimientos y contribuyeron en gran medida a nuestro crecimiento académico y profesional.

A la comunidad que hace parte de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero (I.E.A.N.C), sede Frailes, y muy especialmente a los estudiantes, quienes tuvieron la disposición para llevar a feliz término este proyecto.

Al MEN, que nos favoreció en el programa becas para la excelencia docente, y nos permitió actualizar y mejorar nuestras prácticas pedagógicas y así crecer tanto en el aspecto profesional como en el personal.

A nuestros compañeros de la línea de lenguaje, cohorte IV, quienes con sus opiniones y aportes contribuyeron a consolidar la investigación.

Y para finalizar, agradecemos a nuestras familias; por su comprensión y apoyo incondicional.

Resumen

La siguiente investigación hace parte del Macroproyecto en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo objetivo es analizar la incidencia que genera la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, de 55 estudiantes del grado 5° de la I.E.A.N.C, sede Frailes, del municipio de Dosquebradas y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la misma. El enfoque metodológico que orienta el estudio es cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intragrupo tipo Pre-test y Pos-test, ya que los dos grupos objeto de estudio son evaluados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Los resultados son analizados de manera independiente, y contrastados a través de una rejilla de valoración de la producción escrita, conformada por las dimensiones: contexto comunicativo, lingüística textual y superestructura. Así mismo, se realiza un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los docentes participantes, para determinar las transformaciones que se dieron en sus prácticas después de la implementación de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta las siguientes categorías: autopercepciones, percepciones, transformaciones, toma de decisiones, descripciones y autocuestionamientos. Los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, mediante la aplicación de estadística descriptiva, permitieron validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, por lo se puede concluir que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la producción de textos narrativos tipo cuento de ciencia ficción. Por otro lado, el análisis cualitativo de las prácticas de los docentes que participaron en la investigación, dio cuenta de las transformaciones en sus concepciones y prácticas de enseñanza del lenguaje, luego de haber implementado la secuencia didáctica.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, secuencia didáctica, producción textual, género narrativo, ciencia ficción y prácticas reflexivas.

Abstract

The following research is part of the macroproject in didactics of the language of the Master in Education of the Technological University from Pereira. Its aim is to analyze the incidence generated by the implementation of a didactic sequence of communicative approach, in the production of science fiction stories of 55 fifth grade students of the IEANC, Frailes school, from the municipality of Dosquebradas and, to reflect about the practices of language teaching after the implementation of it. The methodological approach that guides the study is quantitative, with a quasi-experimental design intra-group type Pre-test Pos-test, since the two groups under study are evaluated before and after the implementation of the didactic sequence. The results are analyzed independently, and contrasted through a grid of assessment of written production, consisting of the dimensions: communicative context, textual linguistics and superstructure. Likewise, a qualitative analysis of the teaching practices of the participating teachers is carried out to determine the transformations that occurred in their practices after the implementation of the didactic sequence, taking into account the following categories: self-perceptions, perceptions, transformations, decision making, descriptions and self-questioning. The results obtained in the quantitative analysis, through the application of descriptive statistics, allowed to validate the working hypothesis and reject the null hypothesis, so it can be concluded that the didactic sequence of communicative focus, impacted on the improvement of the production of narrative texts type science fiction story. On the other hand, the qualitative analysis of the practices of the teachers who participated in the research, gave an account of the transformations in their conceptions and practices of language teaching, after having implemented the didactic sequence.

Keywords: Communicative approach, didactic sequence, textual production, narrative genre, science fiction and reflexive practices.

Tabla de contenido

2. Marco teórico	28
2.1. Lenguaje.....	28
2.2. Lenguaje escrito	30
2.2.1. Comprensión de lectura	31
2.2.2. Producción textual.	33
2.3. Enfoque comunicativo.....	42
2.4. Texto Narrativo	44
2.4.1. El texto de ciencia ficción.	47
2.4.2. Características de la ciencia ficción.....	48
2.4.3. Elementos de la ciencia ficción.	50
2.5. Secuencia Didáctica	51
2.6. Prácticas pedagógicas reflexivas	53
3. Marco metodológico	56
3.1. Tipo de investigación	56
3.2. Diseño de investigación	57
3.2.1. Población.	58
3.2.2. Muestra.	58
3.3. Formulación de hipótesis	59
3.4. Definición de Variables.....	59
3.4.1. Variable Independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo.....	59
3.4.2. Variable Dependiente: Producción de textos narrativos.....	61

3.5 Técnicas e instrumentos	67
3.6 Procedimiento.....	72
4. Análisis de la información	74
4.1 Análisis cuantitativo.....	74
4.1.1 Prueba de hipótesis.	75
4.1.2 Análisis de las dimensiones.....	79
4.2 Análisis cualitativo de la información.....	113
4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza del Docente 1.	113
4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 2.	121
5. Conclusiones	131
6. Recomendaciones	139
Referencias Bibliográficas	142
Anexos	151

Lista de Anexos

Anexo A. Secuencia didáctica	151
Anexo B. Consentimiento informado	178
Anexo C. Formato Diario de Campo.	181

Lista de Cuadros

<i>Cuadro 1. Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica.</i>	60
<i>Cuadro 2. Operacionalización variable dependiente: producción de textos narrativos</i>	63
<i>Cuadro 3. Rejilla de evaluación de la producción textual</i>	68
<i>Cuadro 4. Rejilla de comparación de resultados.</i>	69
<i>Cuadro 5. Categorías para el análisis de las prácticas de enseñanza.</i>	71
<i>Cuadro 6. Etapas del proyecto de investigación</i>	72

Lista de Gráficas

<i>Gráfica 1. Comparación de resultados Pre-Test y Pos-Test del grupo 1</i>	77
<i>Gráfica 2. Comparación de resultados Pre-Test y Pos-Test del grupo 2</i>	77
<i>Gráfica 3. Comparativo de resultados por nivel de desempeño en todas las dimensiones (grupo 1)</i>	78
<i>Gráfica 4. Comparativo de resultados por nivel de desempeño en todas las dimensiones (grupo 2)</i>	78
<i>Gráfica 5. Comparativo general por dimensiones del grupo 1</i>	80
<i>Gráfica 6. Comparativo general por dimensiones del grupo 2</i>	80
<i>Gráfica 7. Comparativo general contexto comunicativo del grupo 1</i>	82
<i>Gráfica 8. Comparativo general contexto comunicativo del grupo 2</i>	82
<i>Gráfica 9. Comparativo del contexto comunicativo por indicadores del grupo 1</i>	83
<i>Gráfica 10. Comparativo del contexto comunicativo por indicadores del grupo 2</i>	83
<i>Gráfica 11. Comparativo general lingüística textual del grupo 1</i>	92
<i>Gráfica 12. Comparativo general lingüística textual del grupo 2</i>	92
<i>Gráfica 13. Comparativo lingüística textual por indicadores del grupo 1</i>	93
<i>Gráfica 14. Comparativo lingüística textual por indicadores del grupo 2</i>	93

<i>Gráfica 15.</i> Comparativo general superestructura del grupo 1	103
<i>Gráfica 16.</i> Comparativo general superestructura del grupo 2	103
<i>Gráfica 17.</i> Comparativo superestructura por indicadores del grupo 1	104
<i>Gráfica 18.</i> Comparativo superestructura por indicadores del grupo 2.....	104

Lista de Imágenes

<i>Imagen 1.</i> Visualización película “El viaje de Dexter”	88
<i>Imagen 2.</i> Niños científicos.	88
<i>Imagen 3.</i> Lectura del texto “El ruido de un trueno “de Ray Bradbury”	88
<i>Imagen 4.</i> Diseño y exposición de la máquina del tiempo	88
<i>Imagen 5.</i> Lectura del texto “Desayuno en el crepúsculo” de Philip K. Dick.....	89
<i>Imagen 6.</i> Análisis de la producción escrita de la estudiante 30 en el Pre-Test	90
<i>Imagen 7.</i> Análisis de la producción escrita de la estudiante 30 en el Pos-Test.....	91
<i>Imagen 8.</i> Captura de video sobre como imaginan el futuro	96
<i>Imagen 9.</i> Lectura del texto “La sabana” de Ray Bradbury.	96
<i>Imagen 10.</i> Actividad “encuentra al personaje”	96
<i>Imagen 11.</i> Invasión extraterrestre.....	96
<i>Imagen 12.</i> Actividad de comparación del cuento “el ruido de un trueno” con conectores y sin conectores.	98
<i>Imagen 13.</i> Traducción de mensaje enviado por los extraterrestres.	98
<i>Imagen 14.</i> Elección de personajes por medio de ruleta para crear una historia.	99
<i>Imagen 15.</i> Análisis de la producción escrita del estudiante 27 en el Pre-Test	101
<i>Imagen 16.</i> Análisis de la producción escrita del estudiante 27 en el Pos-Test.....	101
<i>Imagen 17.</i> Exposición de personajes característicos de la ciencia ficción	107

<i>Imagen 18. Lectura y análisis de la superestructura de cuento “el hombre gris”.</i>	107
<i>Imagen 19. Análisis de la producción escrita del estudiante 20 en el Pre-Test</i>	109
<i>Imagen 20. Análisis de la producción escrita del estudiante 20 en el Pos-Test.....</i>	111

Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Caracterización de la muestra.....</i>	58
<i>Tabla 2. Medidas de tendencia central grupo 1</i>	75
<i>Tabla 3. Medidas de tendencia central grupo 2.</i>	76

1. Presentación

La presente propuesta hace parte al programa Becas para la Excelencia Docente promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como una apuesta para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones públicas del país, a través del desarrollo de experiencias de investigación realizadas en el aula de clase.

A esta iniciativa se vincula la Universidad Tecnológica de Pereira, en el caso específico del presente estudio, desde la Maestría en Educación, ofreciendo procesos de formación en la línea en didáctica del lenguaje, enfocados a intervenir y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de procedimientos investigativos, con el objetivo de impactar en el contexto educativo institucional, local y global. En el marco descrito surge este proyecto de investigación, cuyo interés particular se inscribe en la didáctica del lenguaje escrito.

En cuanto a la estructura del presente informe: en el primer capítulo se realiza la presentación del proyecto de investigación, que contiene el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos; en el segundo capítulo se propone el marco teórico, a partir de sustentos conceptuales alrededor del lenguaje, el lenguaje escrito, los modelos de producción textual, la propuesta de Jolibert (2001), el enfoque comunicativo, el texto narrativo, la secuencia didáctica y las practicas reflexivas; tópicos que aportan coherencia y credibilidad al proceso investigativo, ya que dan soporte a la propuesta de intervención a desarrollar.

En el tercer capítulo, se plantea el marco metodológico, en el cual se describe el tipo de investigación, el diseño, la población, la muestra, las hipótesis, las variables, la

operacionalización y se exponen las técnicas, instrumentos y el procedimiento llevado a cabo durante el estudio.

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados con su debida interpretación desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo (reflexión que se genera en la práctica) y para culminar, en el quinto y sexto capítulo se plantean las conclusiones y recomendaciones que emergen del proyecto de investigación.

A continuación, se aborda la problemática que constituye la base para el desarrollo del estudio.

Desde su origen, el hombre tuvo la imperiosa necesidad de comunicarse, negociar, construir y pensar con otros, y fue el lenguaje el medio que le facilitó dichos intercambios, así como la realización de las representaciones internas que se iban gestando del mundo. Es por esto, que el lenguaje es entendido como un proceso cognitivo y social, en el que se involucran prácticas individuales y colectivas que posibilitan la expresión y la interpretación de ideas, emociones, sentimientos y la construcción de significados de acuerdo con el contexto en el que emerge la situación de comunicación. En concordancia con Vigotsky (1995), el lenguaje es una práctica social que determina el desarrollo del pensamiento, ya que a través de él es factible que el ser humano represente lo que ocurre en el mundo y a su vez lo comunique en medio de interacciones sociales. En tal sentido, dicho proceso hace posible el intercambio cultural, la construcción de conocimiento y la regulación de la convivencia mediante el establecimiento de acuerdos, lo que cobra importancia tanto desde el aspecto comunicativo, como cognitivo.

Conforme a lo anterior, el lenguaje es considerado una construcción social que da origen a la comunicación, ya que transforma el pensamiento (Vigotsky, 1995) y a su vez, aporta los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, es decir, permite al hombre por

medio de la escucha y de la lectura de códigos, llevar a su interior un conjunto de percepciones, mensajes y saberes (teóricos o empíricos) que le ofrece el mundo exterior, para que a partir de esto, se dé un proceso cognitivo en el que el sujeto discierne sobre esta información, la deconstruye y la reconstruye de acuerdo con sus propios conocimientos e intereses, y así generar nuevas ideas que son exteriorizadas a través del habla y la escritura. Dicho de otra manera, el lenguaje posibilita que el conocimiento circule de forma dinámica entre las personas y en distintas épocas, permitiendo incluso el reencuentro con la historia.

Lo dicho hasta aquí supone que, escuchar, hablar, leer y escribir forman parte de acciones cognitivas complejas y manifestaciones del lenguaje que se convierten en vehículos determinantes para que el hombre sea un ciudadano del mundo, capaz no solo de interpretar, sino de transformar su realidad y la que lo circunda. De ahí que, en la sociedad actual, la adquisición de los procesos de lectura y escritura, sean considerados un derecho inherente a toda persona, ya que posibilitan el acceso a la información, el aprendizaje, el ejercicio de la democracia y un buen desenvolvimiento en el ámbito educativo y social, más aún, en una era globalizada en la que convergen diversos modos de generar, transmitir y reformular el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la alfabetización deja de ser entendida sólo como la adquisición de las habilidades para leer y escribir; pues más allá de enseñar a codificar y decodificar, implica la relación de ideas, la activación de saberes previos, el reconocimiento de la información, el contexto, la situación de comunicación y la puesta en marcha de estrategias cognitivas como el análisis, la inferencia, el planteamiento de hipótesis. En este sentido, la UNESCO (2008) menciona

la formación en lenguaje debe apuntar al desarrollo de las capacidades para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y

escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (p.18).

En concordancia con lo anterior, Lerner (2001) plantea que aprender a leer y escribir, se convierten en una oportunidad no solo para la adquisición de habilidades sociales, sino también para el desarrollo de saberes académicos. De hecho, investigaciones como las de Cisneros y Vega (2012), Pimiento (2012) y Benítez (2015) señalan que la lectura y la escritura potencian el aprendizaje y son transversales a todas las áreas del conocimiento, al ser vehículos indispensables para acceder a la información, interpretarla y reconstruirla; por esta razón, deben ser promovidas en las diferentes disciplinas, ya que pueden llegar a determinar el éxito o el fracaso escolar de los educandos.

En tal sentido, la lectura y la escritura se han convertido en el eje central de muchas propuestas a nivel educativo, que buscan mejorar la calidad de la educación y a su vez impulsar el ejercicio de ciudadanía (Garrido, 2002). Así, por ejemplo, países como Colombia, Chile, Costa Rica, Salvador, Guatemala, México, Portugal y España han desarrollado proyectos que buscan el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura con el fin de formar ciudadanos críticos y consientes, capaces de participar en el desarrollo económico y político de la sociedad (CERLAC, 2017). En el caso específico de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido distintas propuestas entre las que se encuentra el *programa nacional de alfabetización*, en alianza con la UNESCO, que busca el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas para propiciar la construcción de proyectos de vida capaces de transformar el contexto (MEN, 2016). De modo similar, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNEL), *leer es mi cuento*, apuesta al mejoramiento de la expresión, la comprensión de la realidad y la comunicación de ideas,

mediante la incorporación significativa del lenguaje escrito en la vida escolar, por medio de proyectos transversales como “¡pásate a la biblioteca escolar!”, “territorios narrados”, “serie río de letras” y “el concurso nacional de cuento”. Dichos proyectos están encaminados a impulsar una cultura de lectores y escritores en las aulas, promover el uso y producción de material didáctico y el desarrollo de la creación literaria (MEN, 2017).

Sin embargo, y pese a los esfuerzos en la implementación de estos programas, se siguen evidenciando dificultades en los procesos de lectura y escritura de los niños y jóvenes colombianos, tal como lo demuestran los resultados de las diferentes pruebas censales nacionales e internacionales. Así, por ejemplo, en las pruebas PISA 2015, los estudiantes evaluados alcanzaron un promedio de 425 puntos en la prueba de lectura, mientras que el promedio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es de 493. El 43% de los estudiantes evaluados obtuvo un puntaje inferior al nivel 2 (nivel mínimo esperado por PISA), debido a las dificultades que presentan para reconocer distintos contextos comunicativos, recuperar información no explícita y tomar una postura crítica frente al contenido de un texto, lo que significa, según esta organización, que no tienen las capacidades mínimas para desempeñarse en la sociedad contemporánea.

Así mismo, en las Pruebas Saber 2017 dirigidas a los estudiantes de básica primaria, en las que se evalúan las competencias comunicativas lectora y escritora, se evidenció un bajo desempeño, ya que el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de 3° y 5° no presentó cambios relevantes frente a los resultados del 2016. Es así como en el grado tercero, el 18% de los estudiantes se ubicó en el nivel insuficiente, y el 36% en el nivel mínimo, lo que significa que tienen dificultades para la extracción de información explícita e implícita del contenido de un texto y el desarrollo de un tema atendiendo a las necesidades que supone una situación de

comunicación específica; el 27% de los estudiantes se situó en nivel satisfactorio y solo el 19% en nivel avanzado, es decir, estos estudiantes muestran un desempeño sobresaliente o adecuado en el área, ya que, logran hacer inferencias, dar cuenta de la organización micro y superestructural de un texto, prever temas atendiendo a un propósito y comparar textos con diferentes formatos y finalidades.

En esa misma línea, en el grado quinto, el 14% de los estudiantes se situó en el nivel avanzado, el 29% en nivel satisfactorio, el 44% en nivel mínimo y el 13% en nivel insuficiente; lo que quiere decir que el 57% no logra una buena comprensión de los textos que lee, de ahí que tengan dificultades para recuperar información explícita e implícita y para establecer relaciones lógicas e inferencias. Tampoco logran escribir textos coherentes ajustados a una situación de comunicación y de acuerdo con los parámetros que determina cada tipología textual. Este panorama muestra que más de la mitad de los estudiantes de primaria no han logrado obtener un desempeño adecuado en el área de lenguaje, situación que también puede estar afectando su rendimiento en otras áreas, ya que leer y escribir son vías indispensables para la adquisición de otros saberes.

Ahora bien, las dificultades que reflejan los estudiantes en las pruebas censales nacionales e internacionales, concuerdan con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Pérez (2003), en el que encontró que algunas de las debilidades presentadas en el área de lenguaje, están directamente relacionadas con la producción textual; es así como en su informe se describe que los estudiantes tienen dificultad para concebir textos completos y coherentes, además, no usan signos de puntuación, razón por la cual se limitan a escribir oraciones sin una conexión lógica y sin marcas de segmentación que faciliten su comprensión; sumado a esto, no identifican ni acceden a diferentes tipologías textuales, por lo que manejan un léxico limitado, no

reconocen las intenciones de comunicación presentes en los textos (¿quién habla? ¿a quién habla? ¿para qué habla?) y no logran realizar una lectura crítica de estos.

En consecuencia, las problemáticas descritas obedecen, según distintas investigaciones (Arévalo, Casas y Novoa, 2010; Valencia y Rincón, 2016), a la implementación de prácticas tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura, que ofrecen una orientación técnica e instrumental, según la cual, se enseña a escribir de manera fragmentada. Las letras dan lugar a sílabas, luego a palabras, después a frases u oraciones, para así llegar al punto cumbre, en el que se asume que el estudiante tiene la capacidad de producir un texto. Esta orientación hace que el proceso de escritura pierda sentido y se reduzcan sus funciones a la transcripción, debido a que impide que el educando relacione ideas y construya textos con significado completo.

Por otra parte, Gómez (2014) y Áviles (2011) plantean que en la enseñanza de la escritura se viene privilegiando la competencia lingüística por encima de la comunicativa, es decir, se da mayor importancia a la memorización de aspectos gramaticales (reglas ortográficas, morfología de las palabras, semántica y sintaxis), que a la comprensión de sentido y función dentro de un texto. En esta misma línea, Bolívar y Montenegro (2012), Barriga (2016) y Estrada y Martínez (2016) indican que la producción textual se ha convertido en un proceso mecánico en el que los estudiantes realizan ejercicios de escritura sobre temas descontextualizados que no despiertan interés, ni motivación. Adicionalmente, la escritura no es concebida como un proceso en el que se debe planear, escribir, revisar y reescribir, sino como un producto que debe ser entregado al profesor para ser calificado.

Según lo expuesto en los párrafos anteriores, la escritura no es concebida como un proceso en el que se debe planear, escribir, revisar y reescribir, de acuerdo con Machuca (2012) y Pimiento (2012) en los docentes ha predominado la concepción de escritura como producto

cuyo único destinatario es el maestro y en donde este se ubica en el centro de la enseñanza, dando instrucciones sobre ejercicios específicos y mecánicos, sin brindar espacios para que los estudiantes escriban de manera autónoma; planificando, reflexionando y tomando decisiones acerca del contenido de sus escritos.

Los anteriores hallazgos dan cuenta, que las concepciones y metodologías usadas por los docentes para la enseñanza de la escritura no están respondiendo a los retos que suponen las necesidades contextuales de los estudiantes y más allá de formar sujetos capaces de darle un uso social a la escritura, se está entrenando a hábiles copistas del código escrito. De acuerdo con Áviles (2011), los docentes persisten en repetir su historia como alumnos, continúan enfocando las prácticas de enseñanza hacia el conocimiento normativo, acumulativo y repetitivo; situación que podría estar causando repercusiones negativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes no están significando la escritura por fuera de la escuela.

En relación con lo anterior, Aguirre y Quintero (2014) y Fiquitiva y Giraldo (2016) plantean que es necesario dar un giro a las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito, de modo que se entienda la importancia del mismo, en prácticas sociales y comunicativas reales, que puedan trascender el campo escolar. Para lograr este cometido, la escritura debe dejar de concebirse como un instrumento mecánico que utiliza un conjunto de códigos para transcribir el lenguaje oral, y pasar a convertirse en generadora de significados producidos desde y para la realidad social, histórica y cultural de los educandos (Ferreiro, Castorina, Goldin, Torres y Quinteros, 1999). En este sentido, el ingreso a la cultura escrita debe ser garantizado por la escuela, a la que corresponde generar las condiciones para que los individuos usen la escritura de manera contextualizada y significativa, desde una orientación analítica y crítica (Pérez y Roa, 2010).

Ahora bien, las problemáticas descritas respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito no son ajenas a lo que ocurre en la institución Educativa Agustín Nieto Caballero, pues según lo evidenciado en los resultados de las pruebas Saber 2017, la institución no mostró avances con respecto al año 2016, lo que contribuyó a que el Índice Sintético de Calidad (ISCE) en el 2018 bajara de 5.50 a 4.40. En general, en primaria, en los grados 3° y 5° se evidencian debilidades en los saberes correspondientes a la competencia escritora y en los componentes semántico y pragmático. Específicamente, los estudiantes del grado 5°, no prevén el contenido, propósito y destinatario de acuerdo con una situación de comunicación, no realizan un plan textual y no dan cuenta de una organización micro y macroestructural. Hay que mencionar, además, que de acuerdo con el trabajo investigativo desarrollado por Pimiento (2012) en la mencionada institución, estas dificultades parecen estar directamente relacionadas con las concepciones de los docentes y las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje.

En tal sentido, surge la necesidad de implementar diversas propuestas de enseñanza, que permitan el aprendizaje significativo y contextualizado del lenguaje. De manera puntual este estudio propende por el desarrollo de una secuencia didáctica enfocada al mejoramiento del proceso de producción textual de los estudiantes y su inserción a la cultura escrita, ya que según los planteamientos de Serrano, Farfán y Rincón (2009) y Quintero y Salazar (2016) este tipo de propuestas didácticas son exitosas en el contexto escolar. De modo que, además de mostrarle a los docentes la posibilidad de enseñar de manera distinta, se fortalece y se transforma el proceso escritural de los estudiantes; gracias a que facilitan la comprensión de estrategias de producción (planificación, textualización, revisión y reescritura) mediante situaciones de trabajo cooperativo

que fortalece la competencia comunicativa y tiene en cuenta las subjetividades, necesidades e intereses de los estudiantes.

En este caso, se pretende implementar una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, tipología textual que, debido a sus potencialidades en todas las áreas del conocimiento, ha sido usada ampliamente en el campo pedagógico, tal como lo describen los estudios realizados por Pérez (2003) y Valencia y Rincón (2016), quienes indican que su uso excesivo ha ocasionado que se descuide el aprendizaje de otras tipologías textuales. Sin embargo, es importante aclarar, que, si bien el texto narrativo es el más usado en la escuela, según Kaufman y Rodríguez (2001), se ha empleado de manera rutinaria y mecánica, sin que se produzcan reflexiones acerca de sus fundamentos y alcances. En esta misma línea, Aldana y Morales (2017), sostienen que la escritura de textos narrativos en las aulas, se plantea de manera superficial, desconociendo la importancia de generar un contexto comunicativo real y saltándose los procesos implicados en la producción de un texto (planeación, escritura, revisión y reescritura), esto genera que los estudiantes escriban narraciones mal estructuradas, donde las acciones suelen estar incompletas y los relatos carecen de coherencia, cohesión y concordancia (Chinga, 2012).

Adicionalmente, y de acuerdo con Jurado y Lugo (2017), los docentes se han acomodado al uso del texto narrativo en sus formas más tradicionales (cuento maravilloso o fantástico, fábula, mito y leyenda), desconociendo que esta tipología, puede apropiarse desde otros géneros que pueden ser llamativos y motivadores para los estudiantes.

Desde esta perspectiva, conviene explorar otras formas narrativas que se adapten mejor a la manera en que los niños y jóvenes conciben el mundo, que sin duda está marcada por su capacidad de imaginar y soñar con realidades impregnadas de fantasía, que los lleven a superar

los miedos y a emprender nuevas aventuras. Es así como surge la idea de trabajar el género de la ciencia ficción, visto como una oportunidad para atrapar la atención de los estudiantes, gracias a que sus temáticas gozan de gran predilección, debido a la amplia difusión que se les ha dado en medios masivos de comunicación como el cine, la televisión y los video juegos, en donde día a día se presentan historias que coinciden con el deseo de muchas personas “transformar la realidad”, a partir de las posibilidades que brinda a la imaginación.

En concordancia con lo anterior, Aldana y Morales (2017) y Jurado y Lugo (2017) exponen, que el género de ciencia ficción es el que mejor se ajusta a la dinámica del mundo contemporáneo porque plantea realidades alternativas situadas entre la fantasía y la realidad, donde intervienen personajes versátiles, lugares que solo pueden existir en el futuro, elementos científicos y tecnológicos que se pueden convertir en la excusa perfecta para introducir a los estudiantes en la creación literaria, y direccionarlos a la producción de textos narrativos que cumplan con todas las características que exige esta tipología.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, sobre las dificultades para la enseñanza y aprendizaje de la producción textual, los antecedentes consultados y la potencialidad que ofrece el texto narrativo de ciencia ficción, surgen los siguientes interrogantes: *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, de estudiantes del grado 5° de la I.E.A.N.C, del municipio de Dosquebradas? y*

¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza a partir de la implementación de una secuencia didáctica?

Para dar respuesta a estas preguntas, se propuso como objetivo general, analizar la incidencia que genera la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, de estudiantes del grado 5° de la I.E.A.N.C, del

municipio de Dosquebradas y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la misma, para lo cual se establecieron como objetivos específicos: (a) Identificar el nivel de producción escrita de cuentos de ciencia ficción, antes de la implementación de la secuencia didáctica; (b). Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de cuentos de ciencia ficción; (c). Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de cuentos de ciencia ficción y reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje; (d). Identificar las transformaciones en la producción de cuentos de ciencia ficción, después de la implementación de la secuencia didáctica; (e). Contrastar los resultados de la prueba inicial y final, para determinar la incidencia que tuvo la secuencia didáctica en la producción de cuentos de ciencia ficción.

Vale la pena aclarar que los resultados arrojados por una propuesta de este tipo, favorecen no solo al contexto de la I.E.A.N.C donde se lleva a cabo, sino que puede servir como antecedente para futuras investigaciones, porque plantea un conjunto de estrategias didácticas que buscan responder a los siguientes retos:

- Reivindicar la importancia del texto narrativo como un instrumento que contribuye a la creación de la memoria individual y social, y que implica la puesta en juego de un conjunto de habilidades relacionadas con la organización secuencial de hechos, reconocimiento e inferencia de causas y efectos, identificación de intencionalidades humanas y ubicación de un espacio y un tiempo determinados para relacionarlos con la historia (Kaufman y Rodríguez, 2001).
- Generar procesos de producción textual mediante acciones intencionadas que integren la planeación, la escritura, la revisión y la reescritura.

- Lograr que los estudiantes comprendan que leer y escribir son procesos cognitivos y sociales, que se complementan de manera recíproca (Quintero y Salazar, 2016).
- Propiciar situaciones de escritura en las que los estudiantes se reconozcan como autores, con un propósito que se adecua a las necesidades del destinatario de su escrito y del contexto en el que escribe.
- Explorar nuevas estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, que ayuden a los docentes a reflexionar sobre la pertinencia de realizar intervenciones basadas en las necesidades de los estudiantes y que puedan llegar a generar transformaciones en sus prácticas. Entre otras potencialidades que podrían identificarse durante el proceso.

2. Marco teórico

En el presente capítulo se realiza un acercamiento a los conceptos fundamentales que se pretenden abordar en el desarrollo de la investigación. En primer lugar, se define el lenguaje desde las concepciones de Vygotsky (1995) y Cassany (1999); en segundo lugar, el lenguaje escrito desde la visión de Ferreiro (1999; 2002), Teberosky (1992), Pérez y Martínez (2010) y Lerner (2001), como una práctica social que comprende los procesos de lectura y escritura; en tercer lugar, los modelos de producción escrita desde Camargo, Uribe y Caro (2011), así como la propuesta de Jolibert (2009); en cuarto lugar, se aborda el enfoque comunicativo desde Hymes (1996); en quinto lugar, el texto narrativo desde la perspectiva de Genette (1969), Cortes y Bautista (1998) y Van Dijk (1978) y específicamente, el texto de ciencia ficción a partir de los planteamientos de Moreno (2010) y González (2006), posteriormente la secuencia didáctica a partir de los postulados de Camps (2003); y finalmente, se aborda la reflexión sobre la práctica pedagógica referenciando los supuestos de Perrenoud (2004) y Schön (1992).

2.1. Lenguaje.

El lenguaje ha sido un elemento de gran trascendencia para el avance de la humanidad, ya que, a través de él, los seres humanos se relacionan con el mundo que los rodea, por esto es considerado como una práctica social y una herramienta indispensable en el desarrollo del pensamiento. En este sentido Vygotsky (1995) plantea que el pensamiento “haya su realidad y su forma en el lenguaje” (p.100), y este a su vez, le permite concebir y transformar el conocimiento a través del contacto con el contexto.

Según los planteamientos de Vygotsky (1995), el lenguaje y el pensamiento establecen una relación dialéctica que cumple dos funciones: abstraer la realidad y comunicar. La primera función le permite al sujeto conocer, interpretar, organizar y representar su contexto y la segunda función genera un tránsito entre el interior y el exterior del sujeto mediante la interacción con otros individuos; estos dos procesos surgen y se desarrollan en la experiencia socio-cultural, a través de un universo simbólico construido mediante convenciones sociales.

En esta misma línea, Halliday (1982) y Cassany (1999) afirman que el lenguaje es una actividad humana que surge, se transmite y se desarrolla entre los integrantes de una comunidad y sus diversos grupos sociales que comparten una cultura, que construyen unos modos de pensar, actuar, unas creencias y unos valores. De esta manera, el lenguaje, el pensamiento y la sociedad aportan a las personas las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en su contexto, construir y ejercer ciudadanía y comprender su responsabilidad en la edificación de sociedad.

Desde esta perspectiva, es evidente la importancia que tiene para los seres humanos comprender el uso del lenguaje de acuerdo con las diversas situaciones comunicativas, participantes, intereses de comunicación y contextos. Específicamente en la escuela como escenario de construcción social, en el que el individuo interactúa y crea diversos contextos de habla, el lenguaje debe ser entendido como un vehículo para formar sujetos autónomos, capaces de interpretar, adoptar posiciones críticas y proponer frente a las situaciones que acontecen a su alrededor; aportando “la capacidad de desenvolverse en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p.34).

En este sentido, Solé (1994) plantea que “la educación escolar obligatoria debe brindar oportunidades y ayudas que permitan a los individuos ser usuarios competentes de la lengua”

(p.1), a partir del fortalecimiento de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, como “instrumento precioso de indagación de la cultura y de inserción social, su aprendizaje nos permite continuar aprendiendo en forma progresivamente autónoma , y modificar así nuestra forma de ver el mundo y de vernos a nosotros mismos” (Solé, 1994, p.3).

En concordancia con lo anterior, las habilidades comunicativas se configuran entonces, en herramientas polivalentes que dan acceso al conocimiento y a la construcción social; así, según Meek (2004) “el habla es la primera forma de lenguaje” (p.24), que necesita de la escucha para generar un tránsito del mundo exterior al mundo interior del individuo; como lo refieren Ferreiro y Gómez (1982) leer se entiende como “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continua transacción ” (p.13) para construir sentido. Así mismo escribir, es un proceso definido por Vygotsky (como se citó en Martínez, 2002, p.11) como “el álgebra del lenguaje” puesto que implica los conocimientos interiorizados por el individuo, su capacidad de interpretar y de expresar.

Ahora bien, de acuerdo a los intereses de esta investigación es necesario profundizar en lo concerniente al lenguaje escrito y su proceso de enseñanza en la escuela, entendido desde dos procesos: la lectura y la escritura.

2.2. Lenguaje escrito

El lenguaje escrito, más allá de ser una representación gráfica, es, según Álvarez (2010) “una actividad compleja en la que se organiza, se elabora y se transforma el conocimiento a través de elementos sociales, cognitivos y retóricos” (p.45). Lo cual significa que quien escribe realiza una serie de procesos cognitivos y metacognitivos (activación de conocimientos previos, búsqueda y selección de información, organización, planificación, etc.), que están inmersos en una situación de comunicación determinada, que implican además una intención y un

destinatario específico. Lo dicho hasta aquí supone que, el lenguaje escrito es producto de un proceso de evolución social y cultural, que ha posibilitado que la memoria del hombre traspase las barreras del tiempo, de ahí que su aparición sea considerada como “un elemento que desencadena el carácter propiamente histórico de los acontecimientos humanos” (López, 2007, p.2), pese a que inicialmente fue visto como un instrumento externo, sin ninguna autonomía, inventado para registrar el lenguaje oral, es decir, para codificar información mediante la elaboración de marcas sobre un soporte con algún instrumento, como lo refiere Bloomfield (citado en Ferreiro *et al.*, 1999, p.56).

En este sentido, la escritura se convierte en un proceso de construcción de sentido, en el que el sujeto se hace consciente del lenguaje, de su mundo interior y del mundo que lo rodea. En este proceso tienen gran relevancia la comprensión textual, puesto que los procesos de producción implican procesos de lectura; se debe “leer para localizar información, leer para construir el texto, leer para revisar y editar, leer para exponer en público, etc”. (Álvarez, 2010, p.93).

De acuerdo a lo anterior, es importante abordar algunas concepciones en torno a la comprensión, aunque el interés específico de la presente investigación se sitúe en la producción de textos.

2.2.1. Comprensión de lectura

En cuanto a la lectura y la comprensión, Dubois (1995) describe tres concepciones teóricas, que han predominado en diferentes momentos históricos.

- Concepción de lectura como un conjunto de habilidades: Se refiere a un lector que adopta un papel receptivo, ya que debe extraer significados de las palabras y oraciones que componen el texto, sin asumir una posición frente a lo que lee.
- Concepción de lectura como proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje: Hace referencia a un proceso de construcción de sentido, en el que el sujeto interactúa con el texto y lo relaciona con sus conocimientos previos, otorgándole un nuevo sentido.
- Concepción de lectura como proceso transaccional entre el lector y el texto: surge como complemento del enfoque interactivo. Según esta concepción en el proceso de lectura, el lector y el texto entablan una relación de dependencia que se da en un tiempo y un lugar determinado; donde el lector relaciona sus esquemas mentales con la nueva información que le aporta el texto, ocasionando una transformación tanto para el texto, como para el lector.

Por otro lado, Solé (1992), plantea que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p.17), en el que se comprende el lenguaje escrito, es así como el lector no solo se apropia de la forma y el contenido del texto, también le aporta sus objetivos, expectativas y conocimientos previos para construir un significado propio, muy seguramente distinto al significado que quiso dar el autor. Este modelo es denominado *interactivo* y surge de la integración de los modelos ascendente y descendente. El modelo ascendente se centra en la decodificación del texto y es secuencial, el lector identifica las letras, las sílabas, las palabras y las frases, para así llegar al significado global del texto. El modelo descendente tiene como punto de partida los conocimientos previos y herramientas cognitivas del lector, a partir de las cuales se generan anticipaciones e hipótesis acerca del contenido del texto, que posteriormente serán descalificadas o verificadas, para crear el significado del texto.

Además del modelo de procesamiento interactivo explicado por Sólé (1992), Kintsch y Van Dijk (1978) plantean el modelo constructivo-integrativo, en el que el lector hace un procesamiento del texto por ciclos, en los que construye una representación del texto base, teniendo en cuenta su microestructura, macroestructura y superestructura, y además encuentra una representación situacional en la que entran el juego los conocimientos previos, las inferencias y el contexto.

Por su parte Martínez (1999), propone el modelo discursivo interactivo, que concibe la lectura y comprensión de un texto como un proceso en el que se deben enriquecer los conocimientos previos que tiene el lector acerca de los niveles estructurales del texto, para dar lugar a un acercamiento que facilite un encuentro dialógico entre el lector y el autor del escrito. Según esta autora, los procesos de comprensión y de producción textual se complementan, ya que quién escribe debe comprender, porque así producirá textos para ser comprendidos. La conjugación de estos dos procesos permitirá que los estudiantes se apropien de la estructura textual con más facilidad, ya que, al evidenciarla como lectores, podrán construirla como escritores.

2.2.2. Producción textual.

Para estudiosos como Teberosky y Tolchinsky (1992), Ong y Scherp (1993), Vygotsky (1995), Ferreiro (1999), Solé y Castells (2004) y Pérez y Roa (2010), la escritura es algo más que una simple herramienta de transcripción y registro del habla, ya que implica una serie de operaciones mentales que facilitan las representaciones sobre la realidad, los conocimientos y los fenómenos sociales y culturales. De ahí que Ong y Scherp (1993) la consideren una tecnología autónoma que además de reconstruir el habla, marcó la historia del hombre dado que le otorgó

una nueva estructura al pensamiento y “transformó la conciencia humana” (p.8). Desde este punto de vista, la escritura es considerada una actividad cognitiva y social que surge de un proceso intencionado y genera un impacto directo en el pensamiento y el aprendizaje.

De manera semejante, Carlino (2004) y, Solé y Castells (2004) le asignan a la escritura un carácter epistémico, ya que no solo tiene la facultad de incorporar y transmitir información, sino de transformarla en conocimiento, es decir, a través de la escritura es posible concretar los saberes, parte constitutiva de la memoria colectiva de una estructura social alimentada por todos los individuos que la conforman.

En consonancia con lo anterior, Ferreiro *et al.*, (1999) y Teberosky (2000) indican que la escritura es un modo de representación en el que se realiza una reflexión metacognitiva, en medio de un ambiente cultural y social, donde el sujeto formula una serie de hipótesis acerca de una realidad determinada, afectando directamente sus aprendizajes anteriores y posteriores. Por su parte, Pérez y Martínez (2010) plantean que “escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular” (p.10). De acuerdo con la perspectiva adoptada por estos autores, el lenguaje escrito acontece como práctica social y cultural que permite al hombre aprender, construir sentido, generar acuerdos y comunicarse, a través del dominio de un código lingüístico.

Se concibe entonces la escritura como un objeto social, cuya práctica ha dejado de ser una profesión reservada solo a unos cuantos, para pasar a convertirse en una obligación y un derecho inherente a todos los ciudadanos, que estando inmersos en la cultura escrita tienen la posibilidad de acceder a una fuente de información, un instrumento de comunicación y un

mecanismo para participar socialmente y construir subjetividades, en un mundo en el que la palabra escrita cada vez toma más fuerza (Ferreiro *et al.*, 1999).

En este sentido, el ingreso a la cultura escrita según Pérez y Roa (2010) debe ser garantizado por la escuela, a la que corresponde generar las condiciones para que los individuos usen la escritura de manera contextualizada y significativa. Sin embargo, los métodos tradicionales para la enseñanza de la escritura tienen una orientación técnico-instrumental basada en la memorización (Ferreiro *et al.*, 1999), que despojan de sentido el acto de escribir.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional (1998), en los lineamientos curriculares de lengua castellana, plantea que escribir

no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p.27).

Según lo anterior, la enseñanza del lenguaje escrito debe enfocarse en la construcción de significados a través de la implementación de estrategias didácticas fundamentadas en los usos sociales del lenguaje, sin implicar esto, que se tengan que obviar el dominio técnico del lenguaje escrito y sus aspectos formales, pero se deja muy claro, que estos aspectos no se pueden convertir en el objetivo central de su enseñanza.

En esta misma línea, Lerner (2001) afirma que el desafío de la educación frente a la enseñanza de la lengua como práctica social consiste en formar productores de la lengua escrita que:

- Sepan comunicarse consigo mismos y también con los demás, en el marco de cualquier situación social.
- Puedan acercarse a los diferentes tipos de escritos que circulan en la sociedad.
- Utilicen la escritura como un medio de reflexión sobre el propio pensamiento.
- Disfruten de la escritura como proceso significativo, no como producto a ser evaluado desde aspectos superficiales.
- Conciban la escritura como herramienta de crecimiento personal y de ascenso social.
- Se apropien de los procesos de escritura por medio de la experiencia significativa, no por transmisión verbal.

En otras palabras, la escritura se debe dar como un proceso natural, desde la experiencia particular de cada individuo, que vive y siente el mundo de manera diferenciada, teniendo en cuenta que no es un simple saber para pasar de un grado a otro, sino un mecanismo de construcción del pensamiento y de comunicación que adquiere sentido en la medida en que el individuo lo requiere.

Acorde con estos planteamientos, Ferreiro (2002) propone que en el aula se deben implementar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes:

- Interpretar y producir diferentes tipos de textos.
- Estimular diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.
- Generar diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales.
- Reconocer los diferentes problemas gramaticales que implica la construcción de un texto escrito.

- Crear espacios que permitan a los estudiantes actuar desde diversos roles: autor, corrector, comentarista y evaluador, tanto de sus producciones, como de las de sus pares.
- Asumir que las experiencias de los alumnos permiten enriquecer la interpretación de un texto (p.84).

Según Ferreiro, todas estas estrategias deben estar enmarcadas en situaciones reales de comunicación, por lo que es necesario dejar entrar la realidad a la escuela e incluso salir a buscarla, ya que “la escritura es importante en la escuela, porque es importante fuera de ella y no al revés” (Ferreiro *et al.*, 1999, p.75). De este modo la escritura podrá dejar de ser vista como objeto escolar, para pasar a convertirse en objeto social, indispensable para desenvolverse en una sociedad democrática, que necesita instrumentos de participación y de construcción crítica para buscar solución a situaciones particulares.

En este orden de ideas, y acorde a los retos que plantea el acto de escribir, tanto para el que aprende, como para el que actúa como mediador, han surgido modelos que pretenden explicar cómo acontece el complejo proceso de escritura de un texto, considerando así, las diferentes concepciones que se tienen del mismo.

Al respecto, Hernández y Quintero, García y Fayol (citados por Camargo, Uribe y Caro 2011, p.175) han realizado una clasificación de los modelos conceptuales para explicar la escritura teniendo en cuenta los procesos y los productos que hacen parte de ella, al igual que el contexto cultural y social en el que se encuentra el sujeto que produce el texto. Estos son:

Los modelos de producto: Estos modelos están centrados en la evaluación del texto escrito, el cual se toma como un resultado o un producto ya concluido, aquí se aborda la

competencia textual, teniendo en cuenta la estructura y forma del texto. Estos modelos consideran el aprender a escribir como un asunto únicamente lingüístico.

Los modelos de redacción en etapas: En estos modelos los textos escritos se caracterizan por ser un proceso lineal de etapas separadas en el tiempo, en las cuales se presenta un desenvolvimiento del producto sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. En este tipo de modelos, se reconoce que ante las tareas de prescribir, escribir y reescribir, el individuo elabora diferentes procesos de pensamiento al componer un texto. Desafortunadamente estos modelos no tienen en cuenta la memoria cultural, los saberes previos y las motivaciones del escritor.

Los modelos por procesos: El trabajo desde estos modelos considera la escritura como una actividad compleja y multidimensional que precisa del desarrollo de procesos cognitivos, por esto, quien escribe necesita el despliegue de estrategias cognitivas y metacognitivas, que le permitan identificar los pasos, reglas, necesidades y saberes implicados durante el proceso, ya que la escritura estimula la elaboración del pensamiento durante todo el acto (Camargo, Uribe y Caro, 2011).

Entre estos modelos se encuentran el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992), el modelo de Hayes (1996), el modelo de Candlin y Hyland (1999), el modelo de Camps (2003) y el de Hayes y Flowers (1980), el cual es el utilizado en el desarrollo de esta investigación.

Para Hayes y Flowers (1980), lo más importante es lo que ocurre durante la escritura, y no el producto “Concebimos la creación de un texto como un proceso complejo, en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (Viso-Motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (p.184).

Este modelo es importante en la didáctica de la escritura y para el presente estudio porque se concentra en el proceso de producción de los escritos, tiene en cuenta los saberes previos, la organización de la escritura, y da lugar fundamental a los procesos de reescritura. Esto permite que se desplace la atención del análisis lingüístico de los textos hacia el proceso del mismo, además que se trascienda la mirada de la escritura como una tarea de aula, cuya fórmula puede ser dada externamente a quien escribe. Por otra parte, según Camargo, Uribe y Caro (2011) este posibilita “que el docente se pregunte sobre el conjunto de procesos distintivos del pensamiento que ocurren en los estudiantes durante la creación del texto” (p.180).

Dicho modelo, parte del análisis de las cinco dificultades que presentan los escritores, durante el proceso de composición: 1- desconocer ciertas exigencias. 2- enfocar la atención en un aspecto determinado. 3- establecer prioridades. 4- automatizar el procedimiento. 5- la planificación (para hacer, para decir y para comprender).

Por lo anterior, los autores plantean que la realización de un escrito, implica considerar tres elementos esenciales: el primero hace referencia al contexto de la tarea que sería lo que se encuentra fuera del escritor, la consigna, el destinatario y la motivación; el segundo comprende los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, lo que a su vez se relaciona con el tema, destinatario, género y tipos de texto y el tercero, referido a los procesos de escritura y estrategias involucradas; planificación, traducción y revisión.

A continuación, se describen dichos elementos:

- Proceso de planificación: Se construyen los conocimientos necesarios para la escritura, para lo cual es necesario activar conocimientos previos, buscar información y organizarla para así formar nuevos conceptos. También se decide cómo estará organizado el texto y se definen los objetivos que se pretenden alcanzar.

- **Proceso de traducción:** el escritor debe llevar a cabo la tarea según las decisiones tomadas en la etapa de planificación, teniendo en cuenta aspectos formales del lenguaje escrito, tales como la ortografía y la gramática.
- **Proceso de revisión y reescritura:** Es un proceso continuo, en el que el escritor debe leer detenidamente lo que escribe con el objetivo de localizar posibles fallas e incongruencias y así poder corregirlas.

Los modelos contextuales o ecológicos: Estos modelos complementan el de procesos, ya que comprenden la composición escrita como un proceso comunicativo, social y cultural de resolución de problemas, en el cual, se involucran variables personales y el contexto en el que se desarrolla.

Los modelos didácticos: Estos modelos establecen gran importancia a las cuestiones relativas a la enseñanza, el aprendizaje y la dinámica de la composición escrita. Su intención es conseguir el crecimiento intelectual y humano de un sujeto, mediante el proceso de escritura en situaciones concretas y en contextos reales de comunicación. Sus aportes están presentes en el análisis del objeto y del sujeto respectivamente.

Estos modelos de producción textual concuerdan en la necesidad del lenguaje para expresar ideas, y comunicar puntos de vista, aunque en algunos de ellos el énfasis no está puesto en la construcción de significados.

Ahora bien, además de los modelos para la producción de textos que se mencionan en párrafos anteriores, existen propuestas como la de Jolibert y Sraiki (2009) cuya pretensión es generar procesos de aprendizaje de lectura y escritura, desde una perspectiva didáctica. De acuerdo con esta propuesta la producción textual es una actividad de resolución de problemas, a partir de la cual se construye el sentido de un texto, para un destinatario en una situación de

comunicación real. En este proceso el escritor debe tener en cuenta siete niveles de conceptos lingüísticos, que se mencionan a continuación:

Contexto situacional. Hace referencia a los distintos parámetros que determinan la situación de comunicación (enunciador, contenido, destinatario y propósito), teniendo en cuenta las características de cada tipología textual.

Contexto cultural. Implica las diferentes dimensiones que se tuvieron en cuenta para la producción de un texto. (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).

Tipo de escrito Tiene que ver con las características que permiten identificar el tipo de texto y su función.

Superestructura. Es la estructura y presentación del contenido del texto de acuerdo con su género discursivo (silueta, esquema y dinámica interna). De acuerdo con Van Dijk (1978) cada tipo de texto tiene una estructura que determina el orden general del texto y que además es conocida tanto por el escritor del texto como por el destinatario.

Lingüística textual. Son las marcas o signos lingüísticos que permiten establecer relaciones semánticas y coherencia dentro del texto, lo que implica las elecciones de enunciación que realiza el autor (personas, referencias de tiempo y lugar, uso de adjetivos y adverbios), la utilización de sustitutos que permiten identificar de qué o quién se trata, la utilización de conectores que articulen el texto y hagan comprensible su progresión, la puntuación que aporta al sentido del texto y los campos semánticos que generan sistemas de significado a largo del texto.

Lingüística de la frase. Tiene que ver con las marcas de funcionamiento lingüístico de las frases que componen el texto: sintaxis, léxico, ortografía y puntuación.

Lingüística de la microestructura. Se refiere a los aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de las palabras que constituyen el texto: grafemas (relación grafema-fonema), microestructuras sintácticas (singular/plural, masculino/femenino, personas, tiempos) y microestructuras semánticas (prefijos, sufijos, radicales) (Jolibert y Sraiki, 2009).

Según lo anterior, la escritura se da como un proceso de construcción en la que los estudiantes acompañados por el docente, identifican lo que desean producir y elaboran las estrategias necesarias para generar una relación con el texto que les permita evidenciar los niveles lingüísticos, a la vez que construyen significados, a través de experiencias pedagógicas que involucren sus motivaciones. De acuerdo con lo que se viene planteando y con los intereses de esta investigación, se hace necesario describir el enfoque comunicativo propuesto por Dell Hymes (1996), ya que tiene gran trascendencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

2.3. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje surge en los años sesenta, cuando Dell Hymes, cuestiona la teoría propuesta por el lingüista Noam Chomsky, quien planteó que la adquisición y el funcionamiento del lenguaje humano era una competencia eminentemente lingüística.

Hymes (1996), advirtiendo la necesidad de ir más allá de la competencia lingüística, centra su mirada en el lenguaje como fenómeno social, dando lugar a la competencia comunicativa del lenguaje, que consiste en saber “cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (p.22). Esto significa, que no basta saber hablar, leer o escribir demostrando el dominio de las reglas gramaticales, es más importante aún, saber

usar estas capacidades en actos comunicativos reales, en los que entran en juego las experiencias, necesidades y motivaciones de quienes protagonizan la interacción. En palabras de Gumperz y Hymes (como se citó en Lomas *et al.*, 2014) la competencia comunicativa “es aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes” (p.25).

Como consecuencia de la aparición del enfoque comunicativo, surgió la necesidad de dar un giro a lo que hasta entonces se conocía como enseñanza del lenguaje, que se centraba en la implementación de estrategias para que los estudiantes adquirieran saberes gramaticales. Es así como a mediados de la década de los años noventa, varios gobiernos latinoamericanos (México, Chile, Colombia, Venezuela y Argentina) fueron introduciendo esta competencia en sus currículos, debido a su potencial, para lograr la mejora en la apropiación y uso del lenguaje por parte de alumnos y alumnas (Lomas *et al.*, 2014).

Así, por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) de Colombia, se resalta la importancia de adoptar el enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje, ya que posibilita el fortalecimiento de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, no como un producto, sino, como una actividad que se desarrolla en medio de actos comunicativos y significativos, que acontecen en un escenario socio cultural.

En concordancia con lo anterior, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) señalan que una de las grandes metas de la educación en lenguaje es:

Ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar (p.22).

Se plantea entonces que las prácticas pedagógicas se orienten hacia la comprensión y producción de significados, en medio de interacciones reales, en las que el individuo se reconozca a sí mismo y a los demás.

De acuerdo con lo expuesto, el enfoque comunicativo, tendrá lugar en el planteamiento y desarrollo de la propuesta didáctica que se llevará a cabo en este trabajo investigativo, con el que se pretende fortalecer la producción de textos narrativos, como género discursivo que posibilita la construcción de conocimiento a través de la memoria social y cultural.

2.4. Texto Narrativo

La narración ha acompañado al hombre desde tiempos remotos, debido a la capacidad de adaptarse a sus distintas posibilidades de comunicación. Se narra a través de imágenes, de la oralidad y de la escritura (en sus distintas manifestaciones), de ahí que según Álvarez (2010), la narración ha sido “la vía que utiliza habitualmente el ser humano para transmitir y entrar en contacto con la compleja experiencia de la especie” (p.107). De acuerdo con este planteamiento, la narración es pieza fundamental en la construcción de identidad, ya que, a través de ella, el hombre se identifica como ser histórico y cultural, producto de la interacción con sus semejantes y todo lo que conforma su contexto, tanto en el pasado, como en el presente.

De manera semejante, Bruner (como se citó en Álvarez, 2010) afirma que la narración, además de estructurar la experiencia proporciona significado y es vehículo de la educación. Esto se debe, según Van Dijk (1978), a que los textos narrativos se generan en la comunicación cotidiana, esto hace que su comprensión sea más accesible y que se puedan adaptar a distintos contextos y situaciones de comunicación.

En este orden de ideas, el autor expone que los textos narrativos se caracterizan por presentar una secuencia de acciones, a partir de las cuales surge la *complicación*, que requerirá de una *resolución*, que puede ser positiva o negativa. La complicación y la resolución, son *sucesos* que se desarrollan en una situación, lugar, hora y circunstancias determinadas; que se especifican en lo que el autor denomina *marco*, que en conjunto con el suceso forman el *episodio*. Una serie de episodios construyen la *trama* del texto narrativo, a la que el narrador aporta su reacción y su opinión; esta categoría recibe el nombre de *evaluación*, que unida a la trama conforman la *historia*. Al finalizar, algunos textos narrativos presentan un *anuncio o epilogo*, en donde se plasman acciones presentes o futuras del hablante, narrador u oyente, dicho de otro modo, es una especie de conclusión o moraleja (Van Dijk, 1978).

Por su parte, Genette (citado en Álvarez, 2010) explica que en un texto narrativo se plantean una serie de acontecimientos reales o fantásticos a través del lenguaje, en donde se pueden distinguir tres elementos constitutivos; la historia (acontecimiento que se cuenta), el relato (discurso oral y escrito que lo cuenta) y la narración (el hecho en sí de contar). La propuesta de Genette (1969) es retomada por Cortés y Bautista (1998), quienes describen una serie de características del texto narrativo, que se explicitan en cada uno de los planos que conforman la narración:

Plano de la narración: propone que todo relato tiene un narrador, como estrategia discursiva inventada por el autor, para llegar al narratario; que no es quien lee, sino un sujeto implícito en el texto.

Plano del relato: este nivel plantea la manera como el narrador decide contar la historia (desde el principio o desde el final, en primera o en segunda persona). También tiene que ver con la estructura del texto, que tiene como mínimo tres elementos básicos; el estado inicial, la fuerza

de transformación y el estado final. En el estado inicial se describe el estado de los personajes, sus deseos y motivaciones, al inicio de la historia; la fuerza de transformación hace referencia a los acontecimientos que afectan el estado inicial de los personajes de la historia y el estado final se relaciona con la manera en la que concluye la historia y la situación de sus personajes, en relación con el estado inicial. Por último, en este plano se definen los signos de demarcación usados para dar inicio o poner final, para diferenciar lo que se piensa, se sueña o se imagina de lo que en realidad sucede en el contexto del personaje.

Plano de la historia: Se relaciona con los personajes, tiempo, espacios y acciones que se llevan a cabo en un mundo ficcional o real. De acuerdo con esto, el relato debe tener unos personajes (personas, animales o cosas), debe aparecer una intencionalidad, una motivación y una manipulación, que lleven a los personajes a hacerse competentes para emprender acciones que les permitan llegar a una meta.

Ahora bien, según lo expuesto, se puede concluir que el texto narrativo es una herramienta potente para acceder al conocimiento y construir significados, de ahí, que sea insistentemente utilizado en el ámbito escolar; donde la enseñanza de este tipo de texto debe realizarse mediante procesos intencionados, en contextos comunicativos reales y con destinatarios específicos, que lleven a los estudiantes a desplegar su imaginación y creatividad, para plasmar historias en las que evidencie su identidad como ser social e histórico. Por esta razón en la presente investigación se desarrollará una secuencia didáctica de enfoque comunicativo que busca explorar el texto narrativo desde el género de la ciencia ficción; tema se tratará a continuación.

2.4.1. El texto de ciencia ficción.

El escritor ruso Asimov (1986) pionero en este género, expone que el término “ciencia ficción” nació en 1926 de la mano del escritor Hugo Gernsback, quien lo utilizó en la portada de la revista más famosa del género: *Amazing Stories*. Sin embargo, hay que ir más atrás para encontrar la primera novela del género, que es *Frankenstein*, de Mary Shelley, escrita en 1818.

Asimov (1986) plantea una línea que divide lo que es la literatura de ciencia ficción y la literatura fantástica y maravillosa. En la primera, plantea un escenario que podría derivarse de este planeta en un espacio y tiempo imaginario, diferente al actual a través de los cambios correspondientes en el nivel de la ciencia y la tecnología; estos cambios podrían representar un progreso, un retroceso, o un cambio en los saltos del tiempo y su impacto en la sociedad. En las otras literaturas, en cambio se describen unos mundos de los cuales no podemos suponer que se deriven del nuestro y los cuales están llenos de personajes poseedores de magia o lugares irreales.

La Ciencia Ficción es un género narrativo que, de acuerdo con lo expresado por Gunn, (citado en Moreno, 2010) refiere “toda aquella forma literaria cuyo rasgo dominante es la presencia de cambios establecidos por la inclusión de elementos no existentes en nuestra realidad inmediata, pero considerados posibles desde algún ámbito del conocimiento científico” (p.10). En este tipo de textos se pretende conocer la realidad, especular sobre ella y explicar lo fascinante, lo terrible, lo indiferente y lo empático que esta presenta. Se habla del ser humano y las inquietudes del presente, de lo real y de lo que no es posible en este momento histórico, pero rechaza lo mágico, lo esotérico, lo mítico, lo religioso y lo alegórico; de acuerdo con Judith Merrill (citado en Barcelo, 1990), lo que plantea la ciencia ficción “es romper apriorismos sociales, no físicos ni naturales” (p.36).

Para algunos escritores como Moreno (2009), el género de la ciencia ficción se divide en varios subgéneros de acuerdo a las temáticas que se abordan: ucronía, utopía, distopía, relatos de robots, relatos de mutantes, relatos apocalípticos, el hard, el ciberpunk, la space opera, el steampunk y los relatos de viajes en el tiempo; para esta tesis de grado el interés está particularmente en el último.

Por otra parte, Theodore Sturgeon (citado en Reyes, 2001) sustenta que el género de la ciencia ficción es un excelente elemento para la pedagogía, ya que trata de buscar soluciones posibles a problemas actuales, a través de una crítica positiva que impacta directamente en la conciencia ética y moral de los estudiantes. De manera similar, Moreno (2010) indica que la ciencia ficción es la literatura más adecuada para reflexionar acerca del tiempo actual, no por el hecho de que la sociedad contemporánea esté marcada por los adelantos científicos, sino porque, en un tiempo de vacío ideológico y desesperanza, permite ver lo errado de algunos de los caminos que está tomando la humanidad y meditar sobre otras alternativas.

2.4.2. Características de la ciencia ficción

Una vez definida la ciencia ficción y especificado el subgénero sobre el cual se realizará la investigación, es necesario hacer claridad sobre las doce características esenciales presentes en textos de este tipo, definidas por Gonzáles (2006), quien recopiló las caracterizaciones hechas por Xavier Ternisien, Fernando Sánchez Durán, Carlo Frabetti y David Pringle. Estas son:

Ubicación temporal en un futuro lejano: Los hechos ocurren en un futuro lejano, muchas veces remoto, donde la sociedad humana se desenvuelve en medio de importantes avances científicos y tecnológicos.

Redes informáticas y tecnológicas que lo dirigen todo: Mundos altamente automatizados; las computadoras controlan el mundo y las actividades de los

ciudadanos. Algunos pocos humanos privilegiados (pertenecientes a grupos de poder), tienen acceso toda la información.

Presencia de entidades multinacionales que controlan a la humanidad: Son los depositarios del poder (político, económico, cultural, informativo, social, etc.). De su éxito depende la paz mundial.

Implantes electrónicos o biónicos de todo tipo en seres humanos: La manipulación genética, las operaciones para instalar sistemas computarizados en el cuerpo, muchas veces con fines militares, plantean serios problemas de índole moral.

Estados totalitarios mundiales: Corresponde a la crítica social y política respecto de dónde puede llegar la humanidad si sigue por el camino en que se encuentra, es aquí motivo recurrente de la ciencia ficción.

Ecología: Los equilibrios ecológicos se ven seriamente dañados ante las difíciles circunstancias por las que atraviesan las sociedades del futuro.

Explosión demográfica: Un importante aumento, alarmante en realidad, de los seres humanos crea serios problemas para la alimentación mundial.

Explosión-guerra nuclear: El holocausto nuclear que destruye a la civilización es producto del fracaso de todos los dispositivos tecnológicos, políticos y económicos de los que disponía la utopía futura para el desarrollo de las sociedades.

Plagas: De toda índole, con su consiguiente reguero de enfermedades, hambre y muerte.

Extraterrestres: De todo tipo y naturaleza, buenos y malos, que invaden o son invadidos y que se encuentran en contacto con los seres humanos para cumplir una determinada misión.

Clima de violencia generalizado: Las ciudades de todo el globo viven un clima de violencia desatada, producto y consecuencia de la actuación de una o más de las características antes mencionadas.

Elementos asociados a la parapsicología: El psiquismo, la telepatía, la hipnosis, los sueños premonitorios, aun las preocupaciones metafísicas, son parte importante del existir diario de muchos de los personajes de la ficción (Gonzáles, 2006, p.19).

2.4.3. Elementos de la ciencia ficción.

Así como el género de la ciencia ficción tiene unas características que lo distinguen de otros, también tiene dos elementos cruciales; los personajes y el tiempo en el que se desenvuelven. Los personajes que protagonizan las historias de ciencia ficción, pueden tener origen variado: ser simplemente humanos, provenir de la manipulación tecnológica o tal vez ser visitantes de otros mundos. De acuerdo con Gonzáles (2006), los personajes característicos de este género son seres humanos, cíborgs, clones, mutantes, extraterrestres, seres vivos artificiales, robots y ordenadores súper desarrollados.

Por otro lado, el tiempo en el que suceden las acciones también suele ser muy importante y marca la diferencia con respecto a otros géneros. Es así, como los acontecimientos pueden ocurrir en el presente, en el futuro o en el pasado y en muchas ocasiones, es este el tema principal del argumento, como en el caso de los viajes en el tiempo, en los que se realizan saltos en la secuencia cronológica que rompen las leyes de la física. Por esta razón, de acuerdo con Moreno (2010), el tiempo puede establecer diferencias entre las obras:

- Las que narran hechos referentes a un futuro cercano o incluso a nuestras propias coordenadas temporales.
- Aquellas que se refieren a un futuro lejano de la humanidad.
- Aquellas cuyas coordenadas temporales no se especifican, pero que en principio conllevan adelantos tecnológicos del futuro.

- Cuando la propuesta es optimista se denominan utopías, si el futuro es fatídico o pesimista se llama distopia y si es un supuesto cambio producido en la historia para cambiar una realidad alternativa se denomina ucronía (p.462).

Conforme a lo expuesto en los anteriores puntos, el texto narrativo tipo cuento de ciencia ficción, tiene una serie de características y elementos que lo enriquecen y lo hacen llamativo, por lo que debido a sus potencialidades puede ser trabajado a través de propuestas didácticas como la que se expondrá a continuación.

2.5. Secuencia Didáctica

La didáctica es un campo del saber aún en construcción, que posee un doble carácter, por un lado, comprender y explicar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y por otro generar estrategias para direccionar dichas prácticas (Pérez y Rincon,2009). De acuerdo a lo anterior, las prácticas de enseñanza y aprendizaje son procesos flexibles en los que interfieren tanto las concepciones del docente, como las condiciones del contexto en el que se originan.

Específicamente, la didáctica del lenguaje escrito tiene como objeto generar estrategias pedagógicas que orienten la escritura. En este sentido, Cassany (1999) indica que las propuestas didácticas en torno al lenguaje escrito deben orientarse a través de objetivos claros, enmarcados en el enfoque comunicativo funcional, según el cual, el aula de clases es un espacio en el que se desarrollan actividades de producción textual a partir de situaciones reales de comunicación, que son evaluadas mediante el dialogo y la reflexión entre pares. Dentro de las configuraciones didácticas más usadas para la producción textual, se encuentran las secuencias didácticas, término que será ampliado a continuación.

De acuerdo con Camps (como se citó en Pérez, 2005) la secuencia didáctica se entiende como una “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.5), es decir, este tipo de estrategias posibilita un trabajo continuo y coherente, en donde se diseñan un conjunto de actividades encaminadas a alcanzar un objetivo de enseñanza y aprendizaje concreto.

Conforme con lo anterior, Camps (2003) propone el desarrollo de una secuencia didáctica en tres etapas o fases:

Preparación: Fase en la que se hace un diagnóstico de los conocimientos previos, se determinan los conocimientos necesarios para cumplir el objetivo (contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.) y se plantean actividades diversas (lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc.). Todo esto con la intención de proporcionar habilidades de planificación que ayuden a los estudiantes en el proceso de producción.

Producción: Fase en la que los alumnos se apropian de las características formales del texto que deben escribir y sus condiciones de uso, para empezar a escribir y reescribir textos como un proceso de resolución de problemas en el que interactúan con sus compañeros y docente.

Evaluación: Se desarrolla como una actividad transversal, continua y formativa, que se lleva a cabo durante todo el proceso de la secuencia didáctica, cuyo fin último es indagar sobre en qué medida se dieron los objetivos planteados.

En este sentido, diseñar e implementar secuencias didácticas para la enseñanza de diversas áreas, se convierte en una valiosa herramienta pedagógica, ya que permite que los procesos de enseñanza se lleven a cabo de manera dinámica, respetando las individualidades y

necesidades de los estudiantes, además propicia procesos reflexivos en los docentes, como lo plantea Camps (2006), en una secuencia didáctica “el profesor introduce la tarea como una propuesta, con una idea aproximada de donde se quiere llegar, pero prestando atención a las reacciones que surgen en el aula”(p.56); de esta manera se pueden generar estrategias que respondan a las distintas necesidades y dinámicas que se evidencian en el proceso.

Es entonces la secuencia didáctica, una herramienta favorable para implementar en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, ya que permite desarrollar procesos secuenciales, basados en los conocimientos previos, intereses y necesidades de los educandos en medio de situaciones de interacción reales, tal como lo plantea el enfoque comunicativo propuesto por Hymes (1996). Además, propicia espacios de reflexión para el docente, aspecto que se desarrollará a continuación.

2.6. Prácticas pedagógicas reflexivas

Durante las últimas décadas la profesión docente ha sido fuertemente cuestionada, debido a que no está cumpliendo las expectativas de formación, que exigen los complejos procesos sociales que acontecen en el mundo actual. Esto, se debe a que los sistemas educativos buscan determinar el actuar de los maestros, desde requerimientos políticos y económicos, que distan de las verdaderas necesidades que plantea la educación, entendida como un proceso social. Según Perrenoud (2004) los enseñantes tienden cada vez más a cumplir la función de “ejecutores de instrucciones...procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional...y el conjunto de especialistas que idean los programas, la organización del trabajo, las didácticas...” (p.9).

Conforme a lo anterior, en la formación de docentes ha venido predominando un enfoque positivista, en el que se deben adquirir unos conocimientos teóricos y procedimentales, para

ejercer un oficio que consiste en transmitir esos conocimientos a un grupo de estudiantes que al parecer no tienen mucho que aportar en el proceso, pues no son protagonistas, de hecho el docente como administrador tampoco ejerce un rol central, ya que se convierte en ejecutor de un currículo que no planea y reflexiona. Sin embargo, Perrenoud (2004) plantea que la formación de docentes debe orientarse hacia la búsqueda del equilibrio entre los aprendizajes adquiridos en la academia y los que ofrece el mundo real, lo que implica la construcción de autonomía y capacidad de reacción para hacer frente a las dificultades que surgen en la práctica, para las que no existen fórmulas de actuación precisas.

En este sentido, Schön (1992) propone una nueva epistemología de la práctica profesional, basada en la práctica reflexiva, que se compone de tres elementos fundamentales: Conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción. El primer término se refiere a los conocimientos teóricos y empíricos que se poseen sobre determinada situación, el segundo alude a los pensamientos y acciones que se generan ante una situación inesperada, y el último tiene que ver con el análisis realizado después de que acontece una situación. La combinación de estos tres elementos posibilita que los profesionales encuentren estrategias o soluciones eficaces, ante situaciones de incertidumbre y que además puedan fortalecer sus conocimientos a partir de la experiencia y así estar preparados para enfrentar situaciones venideras.

Si bien la teoría de Schön (1992) está planteada en torno a las problemáticas generadas en la formación de profesionales en general, se convierte en una poderosa alternativa para gestionar la reivindicación de la profesionalización docente, que hoy más que nunca requiere de personas capaces de darle sentido a una labor con tanta responsabilidad en la construcción de sociedad.

En línea con lo anterior, Perrenoud (2004) expone que la reflexión sobre la práctica, no se refiere simplemente a la reflexión espontánea, que muy seguramente muchos docentes realizan con frecuencia, se trata de un proceso constante, guiado por un método y a la luz de unos conocimientos que construyen otros conocimientos, que serán utilizados posteriormente en la acción. Según esto, el docente reflexivo no se siente satisfecho con lo que recibió en la formación universitaria, ni con lo que descubre al entrar en contacto con el aula, sino que, “revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque el mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico” (p.43), se trata entonces de construir un proceso de aprendizaje consciente y voluntario, a partir de la autoobservación, el autoanálisis y la experimentación al interior de la experiencia. Es así como un docente reflexivo, estará en la capacidad de hacer de la escuela un espacio vital, en el que se posibilitan experiencias de aprendizaje que doten a los alumnos de las competencias necesarias para la vida.

3. Marco metodológico

En este capítulo se aborda el enfoque metodológico que orienta el desarrollo de la presente investigación y por ende el análisis de la información recogida a lo largo del proceso; específicamente se define el tipo de investigación, el diseño, la población y muestra, las hipótesis, así como las variables y la operacionalización de la variable dependiente, de igual manera se exponen las técnicas e instrumentos y el procedimiento llevado a cabo durante el estudio. Además, se presentan la unidad de análisis y unidad de trabajo, atendiendo a la complementariedad cualitativa para el análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores.

3.1. Tipo de investigación

La investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, por lo que se emplea la lógica deductiva, de manera que, a partir de un problema, surgen los objetivos y la pregunta de investigación que orientan la revisión de antecedentes investigativos y teóricos, para así plantear una hipótesis que será comprobada o rechazada después de realizar un análisis estadístico y descriptivo y poder determinar la incidencia de una variable sobre otra. Este proceso implica una posición objetiva por parte del investigador, para así llegar a obtener resultados confiables (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Para este caso, el objetivo es analizar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia

ficción, de los estudiantes de dos grados 5° de la I.E Agustín Nieto Caballero, sede Frailes, del municipio de Dosquebradas.

Cabe aclarar que, aunque este estudio se orienta desde el enfoque cuantitativo, se complementará con un análisis cualitativo de las prácticas de los docentes investigadores, de manera que, de acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), se desarrolla un proceso de indagación flexible de las perspectivas y puntos de vista de los actores que intervienen en la investigación (investigador y objeto de investigación), este tipo de análisis se apoya en técnicas como la observación, la entrevista, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales y grupales, etc. Es así, como en esta investigación, se pretende realizar un análisis cualitativo de las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de los docentes participantes en el estudio, teniendo en cuenta el registro de la experiencia personal de cada docente, consignado en sus diarios de campo.

3.2. Diseño de investigación

El diseño aplicado en esta investigación es de tipo cuasi experimental, intra grupo Pre-Test/ Pos-Test, lo que quiere decir que cada uno de los dos grupos objetos de investigación será evaluado antes y después de implementada una secuencia didáctica, para contrastar de manera independiente los resultados obtenidos por cada uno de los grupos, en dos momentos distintos. Cabe anotar que los grupos fueron seleccionados previamente, de manera intencional, con el fin de que participarán en la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de cuentos de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo.

Ahora bien, con los resultados se pretende determinar la incidencia de una propuesta de enseñanza en la producción de textos, para finalmente rechazar o validar la hipótesis de trabajo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), en este tipo de diseños los sujetos de investigación no se eligen al azar, ni existe grupo control.

3.2.1. Población.

La población objeto de investigación, son dos grupos de estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, sede Frailes, del municipio de Dosquebradas.

3.2.2. Muestra.

La muestra seleccionada para el desarrollo de la investigación, está compuesta por dos grupos del grado 5° de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, sede Frailes. Dichos grupos están conformados por un total de 55 estudiantes que estuvieron matriculados durante todo el año escolar, realizaron el Pre-test y Pos-test y asistieron como mínimo al 80% de las sesiones planteadas en la secuencia didáctica. Además, los acudientes autorizaron su participación a través de la firma de un consentimiento informado (ver anexo B).

A continuación, se presenta una breve caracterización de los grupos.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra

Grado	Número de Estudiantes	Género	Edades
		Masculino / Femenino	
Grado 5A	24	16 / 8	(9-12)
Grado 5B	31	18 / 13	(9-14)

Fuente: elaboración propia

Muchos de estos estudiantes pertenecen a familias disfuncionales de los estratos 1 y 2, en las que predomina la ausencia de una figura paterna. Por otra parte, algunos de los padres y/o cuidadores cuentan con formación en básica primaria, otros con el título de bachilleres, mientras

que un porcentaje menor no tiene ningún estudio. En su mayoría laboran como vendedores formales e informales, operarios, conductores, o desempeñan servicios domésticos.

3.3. Formulación de hipótesis

Hipótesis de trabajo (H1): La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos, cuentos de ciencia ficción, de los estudiantes del grado 5°, de la I.E.A.N.C, del Municipio de Dosquebradas.

Hipótesis nula (H0): La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos narrativos, cuentos de ciencia ficción, de los estudiantes del 5°, de la I.E.A.N.C, del Municipio de Dosquebradas.

3.4. Definición de Variables

Esta investigación da cuenta de dos variables, en primer lugar, la variable independiente o secuencia didáctica de enfoque comunicativo y, en segundo lugar, la variable dependiente, es decir, la producción de textos narrativos de ciencia ficción.

A continuación, se presentan cada una.

3.4.1. Variable Independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo.

De acuerdo con los planteamientos de Camps (2003), una secuencia didáctica es un ciclo de enseñanza y aprendizaje en el que se proyectan y se ponen en marcha una serie de actividades relacionadas entre sí para conseguir un objetivo particular. Dicha propuesta se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. Específicamente en la secuencia didáctica “El futuro en tu imaginación” (ver anexo A), cuyo eje central es la producción de cuentos de ciencia

ficción, se tienen en cuenta los tres momentos de la siguiente manera: en la fase de preparación se identifican los saberes previos de los estudiantes sobre la estructura del cuento, en la fase de producción se implementan estrategias didácticas que orientan la producción de cuentos de ciencia ficción y en la fase de evaluación se realiza un proceso de retroalimentación, en el que socializan las producciones de los estudiantes, generando un espacio de corrección grupal e individual que conlleva a la reescritura de los cuentos.

Dicha secuencia didáctica consta de 12 sesiones, desarrolladas durante 30 semanas, en 90 clases aproximadamente.

Cuadro 1. Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica.

DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Preparación: Fase en la que se construyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Se plantean actividades diversas (lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc.) con el objetivo de ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.</p>	<p>Presentación de la Secuencia didáctica</p> <p>Motivación</p> <p>Establecimiento de objetivos</p> <p>Identificación de los contenidos</p> <p>Contrato didáctico</p> <p>Tarea integradora</p> <p>Saberes previos</p> <p>Actividades de acercamiento y comprensión de textos.</p>
<p>Producción: Fase en la que los alumnos se apropian de las características formales del texto que deben escribir y sus condiciones de uso, para empezar a escribir y reescribir textos como un proceso de resolución de problemas en el que interactúan con sus compañeros y docente.</p>	<p>Lectura y análisis de textos</p> <p>Comparación de distintas tipologías textuales</p> <p>Propuestas de escritura</p> <p>Planeación</p> <p>Primeras escrituras</p> <p>Confrontación con escritos sociales y textos expertos</p>

Fuente: elaboración propia		Revisión Reescritura
	Evaluación: Se desarrolla como una actividad transversal, continua y formativa, que se lleva a cabo durante todo el proceso de la secuencia didáctica, cuyo fin último es indagar sobre en qué medida se dieron los objetivos planteados.	Identificación y evaluación sobre los aprendizajes alcanzados y las dificultades presentadas, para definir si se alcanzaron los objetivos propuestos. Auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación. Socialización de las producciones finales. Entrega de las producciones a los destinatarios.

ia

3.4.2. Variable Dependiente: Producción de textos narrativos.

La producción textual es una actividad de resolución de problemas, a partir de la cual se construye el sentido de un texto para un destinatario en una situación de comunicación real (Jolibert y Sraiki, 2009).

La producción de cuentos de ciencia ficción implica la proyección de realidades ficticiales basadas en elementos que no pueden hacerse posibles en lo que el autor y el lector conocen como realidad, mediante la ruptura de leyes físicas (Moreno, 2010). En la producción de este tipo de textos, es necesario el establecimiento de una situación de comunicación, de herramientas lingüísticas (Jolibert y Sraiki, 2009) y de la superestructura del mismo (Cortés y Bautista, 1998) que permitan coherencia y cohesión. Específicamente el subgénero de viajes en el tiempo, utiliza el tiempo como herramienta narrativa, para realizar saltos en la secuencia cronológica y acceder a espacios no reales a través de elementos que pertenecen a la ciencia o la tecnología (Moreno, 2010).

Acorde a lo anterior, siendo la producción textual la variable dependiente, se determinan tres dimensiones a evaluar: contexto comunicativo, lingüística textual y superestructura; cada una compuesta por cuatro indicadores, que a su vez están conformados por tres índices. A continuación, se presenta su operacionalización.

Cuadro 2. Operacionalización variable dependiente: producción de textos narrativos

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Contexto comunicativo: Hace referencia a los distintos parámetros que determinan la situación de comunicación, esto es enunciador, contenido, destinatario y propósito. (Jolibert,2002)	Enunciador: es quien escribe el texto y en calidad de qué. En el caso del cuento de ciencia ficción, es en calidad de quién conoce de ficción y ciencia o tecnología.	3-En el texto se reconoce como autor y evidencia conocimientos sobre ciencia y ficción.
		2-En el texto se reconoce como autor, pero no evidencia conocimientos sobre ciencia y ficción o no se reconoce como autor, pero si evidencia conocimientos sobre ciencia y ficción
		1-En el texto no se reconoce como autor, ni evidencia conocimientos sobre ciencia y ficción.
	Contenido: Hace referencia al tema sobre el cual habla el texto. Específicamente en el cuento de ciencia ficción, del subgénero viajes en el tiempo se habla sobre saltos en la secuencia cronológica y para ello se relacionan elementos de la ciencia y la ficción.	3-En el texto se narran acontecimientos ficcionales ocurridos durante viajes en el tiempo, utilizando elementos de la innovación científica o tecnológica.
		2-En el texto se narran acontecimientos ficcionales ocurridos durante viajes en el tiempo, pero no se usan elementos de la innovación científica o tecnológica.
		1-En el texto no se narran acontecimientos ficcionales ocurridos durante viajes en el tiempo, ni se usan elementos de la innovación científica o tecnológica.
	Destinatario: Hace referencia a la persona a la que va dirigido el texto. Además, tiene que ver con el uso de un léxico particular que permite identificar para quien fue escrito.	3-En el texto se utiliza un léxico claro y pertinente para ser leído por un niño de la misma edad del autor.
		2-En el texto se utiliza un léxico claro, pero no es pertinente para ser leído por un niño de la misma edad del

		autor.
		1-En el texto no se utiliza un léxico claro, ni pertinente para ser leído por un niño de la misma edad del autor
		3-En el texto se reconoce la intencionalidad de contar una historia por parte del autor, en la que se articula la ficción y la ciencia o tecnología.
		2-En el texto se reconoce la intencionalidad de contar una historia por parte del autor, donde se articula la ficción, pero no la ciencia o tecnología.
	Propósito: hace referencia a la intencionalidad, en el caso del texto narrativo cuento de ciencia ficción, el propósito es contar una historia, relacionando aspectos de la ficción y la ciencia o tecnología.	1-En el texto se reconoce la intencionalidad de contar una historia por parte del autor, pero no se articula la ficción, ni la ciencia o tecnología.
		3-En el texto se narra una historia utilizando expresiones que denotan un tiempo futuro y un lugar imaginario.
		2-En el texto se narra una historia utilizando expresiones que denotan un tiempo futuro y un lugar imaginario, pero no las dos a la vez.
		1-En el texto se narra una historia sin utilizar expresiones que denotan un tiempo futuro y un lugar imaginario.
Lingüística textual Son las marcas o signos lingüísticos que permiten establecer relaciones semánticas y coherencia dentro del texto, lo que implica las elecciones de enunciación que realiza el autor (referencias de tiempo y lugar), los sustitutos que permiten identificar de qué o quién se trata, los conectores que articulan los párrafos y hacen comprensible su progresión, y la puntuación que aporta al sentido del texto y los temas que tejen el sentido a largo del texto. (Jolibert, 2001 - 2009)	Referencias de tiempo y de lugar: Tiene que ver con el uso de tiempos verbales, adverbios y referencias temporales y espaciales que facilitan la comprensión de la progresión cronológica.	3-En el texto se utilizan de manera adecuada anáforas o sustitutos que permiten situar e identificar de qué o de quién se habla.
		2-En el texto algunas veces se utilizan anáforas o sustitutos que permiten situar e identificar de qué o de quién se habla.
	Sustitutos: Se refiere al uso de sustitutos o anáforas para reemplazar personas y objetos que se mencionan en el texto.	

		1-En el texto no se utilizan anáforas o sustitutos.
	Conectores: se refiere al uso de conectores para la articulación de los párrafos y la comprensión de su articulación cronológica.	3-En el texto se utilizan adecuadamente diversidad de conectores de progresión cronológica y causa-efecto para organizar la secuencia de eventos.
		2-En el texto se utilizan adecuadamente algunos conectores de progresión cronológica y causa-efecto para organizar la secuencia de eventos
		1-En el texto se utilizan inadecuadamente o no se utilizan los conectores de progresión cronológica y causa-efecto para organizar la secuencia de eventos.
	Signos de Puntuación: Son aquellos signos que permiten comprender el sentido del texto.	3-En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación con una función lógica.
		2-En el texto se usan algunos signos de puntuación con función lógica y otros no.
		1-En el texto no se evidencia el uso de signos de puntuación con una función lógica.
Superestructura: Se refiere a la organización espacial del texto según su género (narrativo) y a su dinámica interna, es decir, la articulación coherente de sus partes. En el caso específico	Título: Nombre que se le da al texto, en relación con los hechos narrados	3-El cuento tiene un título relacionado con los hechos narrados.
		2-El cuento tiene un título, pero no se relaciona con los hechos narrados.

del texto narrativo, se refiere a la organización de los acontecimientos, teniendo en cuenta el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final o resolución del conflicto. (Cortes y Bautista, 1998)		1-El cuento no tiene un título.
	Estado inicial: Describe el estado de los personajes, sus deseos y motivaciones, al inicio de la historia.	3-En el texto se evidencia un estado inicial en el que se presentan los personajes y el tiempo y el espacio en el que se desenvuelven.
		2-En el texto se evidencia un estado inicial en el que se presentan los personajes, sin describir el tiempo y el espacio en el que se desenvuelven.
		1-En el texto no se evidencia un estado inicial o de equilibrio de los personajes.
	Fuerza de transformación: describe los acontecimientos que afectan el estado inicial de los personajes de la historia	3-En el texto se presentan acontecimientos que afectan el estado inicial de la historia y que explican por qué se realizaron saltos en el tiempo.
		2-En el texto se presentan acontecimientos que afectan el estado inicial de la historia, pero que no explican por qué se realizaron saltos en el tiempo.
		1-En el texto no se presentan acontecimientos que afectan el estado inicial de la historia.
	Estado final: Describe como concluyen la historia y la situación de sus personajes, en relación con el estado inicial.	3-En el texto se determina un estado final para la historia, en el que se da cuenta de la situación de los personajes después de haber realizado viajes en el tiempo.
		2-En el texto se determina un estado final para la historia, pero no se da cuenta de la situación de los personajes después de haber realizado

		viajes en el tiempo.
		1-En el texto no se determina un estado final para la historia o el estado final no es coherente con el contenido.

Fuente: Elaboración propia

3.5 Técnicas e instrumentos

Para obtener información acerca de los niveles de producción de cuentos de ciencia ficción, se realizó una *prueba escrita* antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, a partir de la consigna “Imagina que alguien viaja en una máquina del tiempo al futuro. Escribe una historia sobre las aventuras que vivió esa persona que viajó en el tiempo, ten en cuenta que esta historia va a ser leída por un niño de tu misma edad. Esta consigna fue aprobada a través de varias pruebas piloto, además se puso a consideración de expertos en la didáctica del lenguaje.

De igual manera, para evaluar la prueba inicial y final realizada por los estudiantes, se utilizó una *rejilla de valoración*, que fue validada mediante prueba de expertos, por dos docentes del área de lenguaje; la Magister Luz Stella Henao García y la Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez, quienes realizaron una serie de sugerencias que aportaron a la mejora del instrumento.

A continuación, se presenta la rejilla que sirvió como instrumento de evaluación de la producción de cuentos de ciencia ficción. Dicha rejilla está compuesta por tres dimensiones (situación de comunicación, lingüística textual y superestructura), cada una con cuatro indicadores que se valoran de la siguiente manera: el puntaje 3 corresponde a alto, 2 a medio y 1 a bajo.

Cuadro 3. Rejilla de evaluación de la producción textual

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		TOTAL
Contexto comunicativo:	Enunciador:	3		
		2		
		1		
	Contenido:	3		
		2		
		1		
	Destinatario:	3		
		2		
		1		
	Propósito:	3		
		2		
1				
Total				
Lingüística textual	Referencias de tiempo y de lugar:	3		
		2		
		1		
	Sustitutos:	3		
		2		
		1		
	Conectores:	3		
		2		
		1		
	Signos de Puntuación:	3		
		2		
1				
Total				
Superestructura:	Título:	3		
		2		
		1		
	Estado inicial:	3		
		2		
		1		
	Fuerza de transformación:	3		
		2		
		1		
	Estado final:	3		
		2		
1				
TOTAL				
GRAN TOTAL				

Adicional al instrumento de evaluación, se hizo necesario construir una rejilla que permita observar y comparar el desempeño de los estudiantes en la prueba inicial y final, además de la totalización de los puntajes obtenidos en cada prueba para ubicarlos en uno de los niveles de desempeño (alto, medio y bajo).

Cuadro 4. *Rejilla de comparación de resultados.*

ESTUDIANTE:				
DIMENSIONES	INDICADORES	PUNTAJES	PRE-TEST	POS-TEST
Contexto comunicativo:	Enunciador	3		
		2		
		1		
	Contenido:	3		
		2		
		1		
	Destinatario:	3		
		2		
		1		
	Propósito:	3		
		2		
		1		
TOTAL				
Lingüística textual	Referencias de tiempo y de lugar:	3		
		2		
		1		
	Sustitutos:	3		
		2		
		1		
	Conectores:	3		
		2		
		1		
	Signos de Puntuación:	3		
		2		
		1		
TOTAL				
Superestructura:	Título:	3		
		2		
		1		
	Estado inicial:	3		
		2		

		1		
	Fuerza de transformación:	3		
		2		
		1		
	Estado final:	3		
		2		
		1		
TOTAL				
TOTAL DIMENSIONES				
BAJO: 12-19		MEDIO: 20-27		ALTO:28-36

Fuente: elaboración propia

Además, para obtener información acerca de las reflexiones realizadas por los docentes que desarrollan la investigación alrededor de sus prácticas de enseñanza, se utilizó el *diario de campo* (ver anexo C), definido por Vasilachis (2006) como un registro escrito en el que se anotan ideas, descripciones, inferencias, interrogantes, conclusiones, cambios, sentimientos y emociones que se dan en el trabajo de campo y que pueden guiar al investigador hacia el análisis reflexivo de su propio trabajo.

De acuerdo con lo anterior, el diario de campo en este estudio permite que los docentes investigadores obtengan información acerca del contexto en el que se desarrolla la investigación y de su propio sentir y actuar, para llegar a determinar las transformaciones en sus prácticas de enseñanza.

A continuación, se presentan la unidad de análisis y de trabajo, que orientan el análisis cualitativo con el que se pretende enriquecer el estudio.

Unidad de trabajo: En la presente investigación participaron dos docentes de primaria de la institución educativa Agustín Nieto Caballero, sede Frailes.

Docente 1: Claudia Milena Bustamante García, Licenciada en artes visuales, con 8 años de experiencia en el campo educativo.

Docente 2: Eduardo Murillas, Psicólogo, con 6 años de experiencia en el ámbito educativo.

Unidad de análisis: Practicas de enseñanza del lenguaje

Las prácticas reflexivas de enseñanza se entienden como una situación eminentemente comunicativa entre profesor-alumno, en las que el docente debe emprender una serie de acciones que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a un conjunto de variables entre las que se encuentran: lineamientos educativos, necesidades de los estudiantes, factores contextuales y personales, etc. Por lo anterior, el docente requiere un continuo proceso de auto interpretación crítica de sus acciones (Contreras, 1990).

Para el análisis de dichas prácticas se elaboró un diario campo, en el cual se registraron las observaciones de los docentes durante la implementación de la secuencia didáctica, para posteriormente ser analizadas a partir de seis categorías que emergieron mediante consenso grupal de los estudiantes de la IV cohorte de la línea de lenguaje de la Maestría en Educación, teniendo en cuenta los planteamientos teóricos de Perrenoud (2004) quien afirma que un docente reflexivo no se conforma con lo que sabe o conoce, sino que “revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque el mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico” (p.43).

Cuadro 5. Categorías para el análisis de las prácticas de enseñanza.

CATEGORIAS	DEFINICION
Autopercepciones	Momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias, a través de su práctica.
Transformaciones	Cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión.

Toma de Decisiones	Elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones que se presentan en la intervención en el aula.
Descripciones	Se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollan en las sesiones de clase.
Percepciones	Reconocimiento que hace el maestro de la realidad de los estudiantes: emociones, sentimientos, expectativas, además de aquellos factores externos que intervienen durante la práctica.
Autocuestionamiento	Valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber-hacer de su propia práctica.

Fuente: elaboración propia

3.6 Procedimiento

La investigación fue realizada mediante las siguientes fases.

Cuadro 6. Etapas del proyecto de investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO (EVALUACIÓN INICIAL)	Diagnóstico de la producción de textos narrativos de ciencia ficción. -Elaboración del instrumento. -Validación a) Prueba piloto. b) Juicio de expertos: Magister Luz Stella Henao García y Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez -Evaluación de la producción de textos narrativos de ciencia ficción, previa a la intervención.	Rejilla de evaluación de la producción escrita.
DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Diseño de una secuencia didáctica, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos de ciencia ficción.	Secuencia didáctica (ver anexo A)
IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN	Implementación la secuencia didáctica. Reflexión de las prácticas de enseñanza.	Secuencia didáctica Diario de campo
EVALUACIÓN	Realización de una prueba final o Pos-Test, después de implementada la secuencia didáctica.	Rejilla de valoración de la producción textual.

CONTRASTACIÓN	Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en las pruebas Pre-Test y el Pos-Test.	Estadística descriptiva

Fuente: elaboración propia

4. Análisis de la información

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de la implementación de diferentes instrumentos de recolección de información. En primer lugar, se aborda el análisis cuantitativo, cuyo objetivo es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, de los estudiantes de 5° de la I.E Agustín Nieto Caballero, sede Frailes, del municipio de Dosquebradas y, en segundo lugar, se desarrolla el análisis cualitativo con el propósito de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje después de la implementación de la secuencia didáctica.

En tal sentido, inicialmente se aplica la estadística descriptiva a los resultados obtenidos en las pruebas Pre-test y Pos-test, con el fin de contrastarlos y determinar la incidencia de la propuesta didáctica en la producción escrita de los estudiantes, posteriormente se presentan los resultados obtenidos en cada dimensión y en los indicadores que las componen, teniendo en cuenta los elementos teóricos y antecedentes investigativos que sustentan el presente estudio. Y, por último, se presenta la reflexión acerca de las transformaciones en las prácticas de enseñanza, a partir de la información registrada en los diarios de campo de los dos docentes investigadores, de los cuales emergieron una serie de categorías, acordadas mediante consenso grupal por los estudiantes de la cohorte IV de la Maestría en Educación.

4.1 Análisis cuantitativo

A continuación, se presentan mediante la aplicación de estadística descriptiva, los resultados obtenidos a partir de la contrastación del Pre-test y el Pos-test. Primero se muestran las medidas de tendencia central con el fin de establecer si la hipótesis de trabajo se acepta o se

rechaza, después se presenta el desempeño general y el comparativo de resultados por nivel de desempeño de ambos grupos.

Luego, se exponen los desempeños de los estudiantes a nivel general en cada una de las dimensiones, y por último, se analizan los resultados obtenidos en cada dimensión con sus respectivos indicadores, para realizar una descripción detallada de los cambios presentados en la producción.

Cabe aclarar, que en la presente investigación participan dos grupos de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero de la sede Frailes, y para efectos del análisis de la información, el Grado 5°A corresponde al grupo 1 y el grado 5°B al grupo 2, teniendo en cuenta que cada grupo se analiza de manera independiente.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

A continuación, se muestran las medidas de tendencia central y los desempeños generales en el Pre-test y el Pos-test, de los dos grupos de estudiantes que participaron en esta investigación; así como la movilidad de dichos estudiantes en los niveles establecidos.

En las tablas 2 y 3 se muestran las *medidas de tendencia central*.

Tabla 2.

Medidas de tendencia central grupo 1

Total Pre-test		Total Pos-test	
Media	22,04166667	Media	30,45833333
Error típico	0,629812391	Error típico	0,707053405
Mediana	23	Mediana	32
Moda	24	Moda	32
Desviación estándar	3,085437981	Desviación estándar	3,463840124
Varianza de la muestra	9,519927536	Varianza de la muestra	11,99818841
Curtosis	0,468335954	Curtosis	1,261924182
Coefficiente de asimetría	-0,933936107	Coefficiente de asimetría	-1,333859613

Rango	11
Mínimo	15
Máximo	26
Suma	529
Cuenta	24

Rango	13
Mínimo	22
Máximo	35
Suma	731
Cuenta	24

Tabla 3.

Medidas de tendencia central grupo 2.

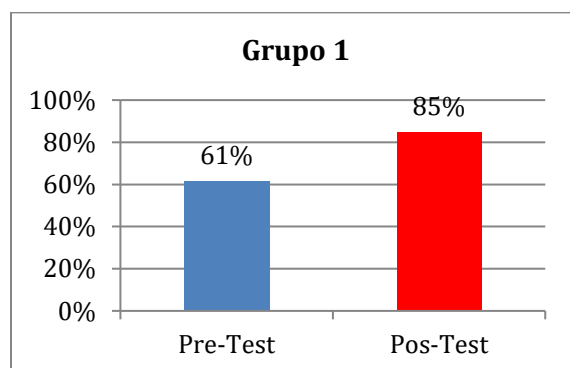
Total Pre-test		Total Pos-test	
Media	22,12903226	Media	29,29032258
Error típico	0,830522488	Error típico	0,708160647
Mediana	21	Mediana	30
Moda	20	Moda	31
Desviación estándar	4,624153512	Desviación estándar	3,942871613
Varianza de la muestra	21,3827957	Varianza de la muestra	15,54623656
Curtosis	-0,940657266	Curtosis	-0,718170018
Coefficiente de asimetría	0,28599386	Coefficiente de asimetría	-0,552220997
Rango	17	Rango	14
Mínimo	14	Mínimo	21
Máximo	31	Máximo	35
Suma	686	Suma	908
Cuenta	31	Cuenta	31

A partir de las tablas anteriores, se evidencia que ambos grupos presentaron avances en los procesos de producción textual, ya que el grupo 1 pasó de una media de 22,04 en el Pre-test a 30,45 en el Pos-test y el grupo 2 paso de 22,12 en el Pre-test a 29,29 en el Pos-test, lo que quiere decir que el promedio de ambos grupos respecto a los desempeños en producción de textos mejoró, igualmente la mediana y la moda evidencian cambios positivos en los desempeños de los estudiantes.

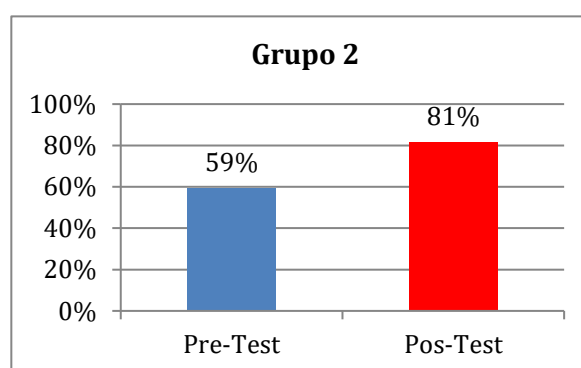
De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo que indica que la implementación de una secuencia didáctica de

enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos narrativos tipo cuento de ciencia ficción, de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, sede Frailes.

A continuación, se mostrarán los desempeños generales obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test.



Gráfica 1. Comparación de resultados Pre-Test y Pos-test del grupo 1



Gráfica 2. Comparación de resultados Pre-Test y Pos-test del grupo 2

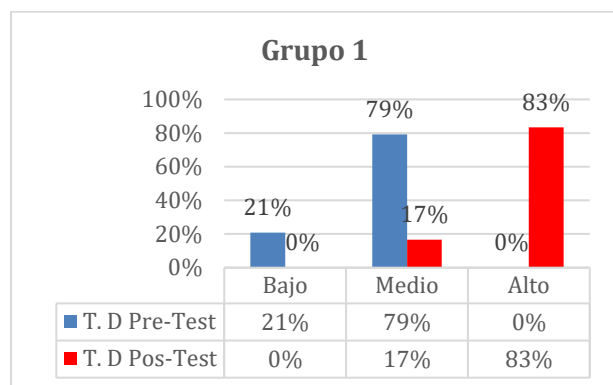
Las gráficas 1 y 2 reflejan que ambos grupos tuvieron avances similares en la producción textual, el grupo 1 subió 24 puntos porcentuales y el grupo 2 avanzó 22 puntos porcentuales.

La mejoría de los dos grupos se debe probablemente a la significatividad de las actividades propuestas, las cuales partieron de los intereses de los estudiantes, como lo plantea Camps (2003), el diseño e implementación de una secuencia didáctica potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite el logro de objetivos concretos a través de actividades secuenciales orientadas a su consecución. Así mismo, el que estas actividades estén inmersas en situaciones de comunicación significativas para los estudiantes, posibilita la construcción de aprendizajes a partir de la interacción social (Lomas, 2015).

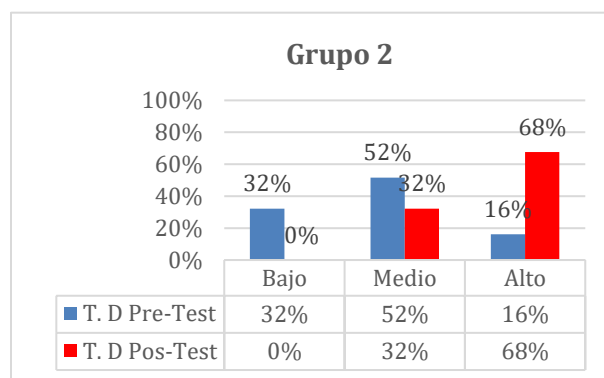
Por otro lado, el hecho de que el grupo 1 haya avanzado más que el grupo 2, puede deberse a que ambos tienen características, ritmos y necesidades distintas. Además, no se deben

obviar algunos aspectos que son difíciles de controlar y que sin duda alguna pueden afectar los resultados finales de la investigación, por ejemplo; la inasistencia de estudiantes a algunas de las sesiones, las interrupciones al proceso ocasionadas por las vacaciones, situaciones relacionadas con el ambiente del aula (ruido, temperatura, etc.) y el trabajo por áreas (los niños tienen un docente distinto para cada área), que limitó el tiempo de ejecución de la propuesta didáctica a 5 horas semanales, las cuales en muchas ocasiones disminuyeron debido a actividades institucionales.

A continuación, se muestra la movilidad en los desempeños de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test, según los niveles establecidos (bajo, medio y alto).



Gráfica 3. Comparativo de resultados por nivel de desempeño en todas las dimensiones (grupo 1)



Gráfica 4. Comparativo de resultados por nivel de desempeño en todas las dimensiones (grupo 2)

Como lo evidencian las gráficas anteriores, en el Pre-test del grupo 1, algunos estudiantes se ubican en nivel bajo con un 21% y la mayoría en el nivel medio con un 79%, mientras que ninguno en el nivel alto. En el Pos-test la situación se transformó positivamente, ya que ningún estudiante quedó en nivel bajo, el 17% se movilizó a nivel medio y el 83% a nivel alto. Con respecto al grupo 2, en la prueba inicial el 32% de los estudiantes se ubicó en bajo, el 52% en

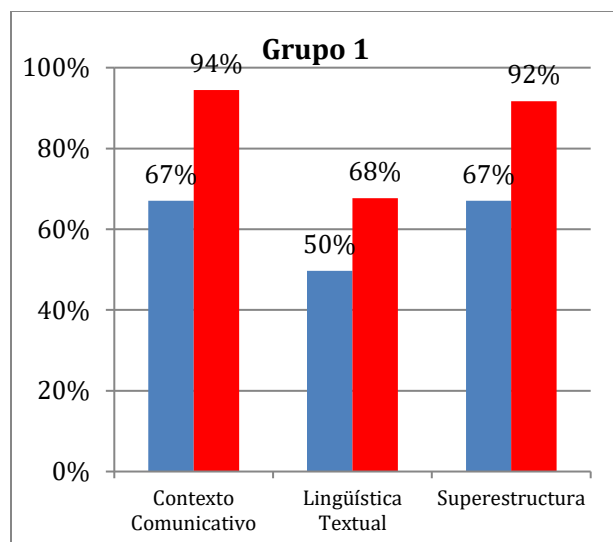
medio y el 16% en alto, mientras que, en la prueba final, ningún estudiante ocupó el nivel bajo, el 32% se ubicó en nivel medio y el 68% en nivel alto.

Los resultados descritos anteriormente reflejan que la mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación lograron comprender los elementos necesarios para la producción de cuentos de ciencia ficción. Esto significa que las actividades desarrolladas en las distintas etapas de la secuencia didáctica como los experimentos, la visualización de películas, los juegos, la lectura de textos expertos, los ejercicios de escritura, entre otras propuestas, permitieron alcanzar el objetivo de enseñanza, al generar cambios positivos en la producción textual de los estudiantes, esto supone, que cuando se realiza un trabajo intencionado, en el que se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y se integran situaciones de comunicación con destinatarios reales, la escritura deja de ser una tarea sin sentido, y se convierte en un medio de expresión de ideas, sentimientos y emociones en las que el individuo se refleja a sí mismo y al contexto que lo rodea (Jolibert y Sraïki ,2009).

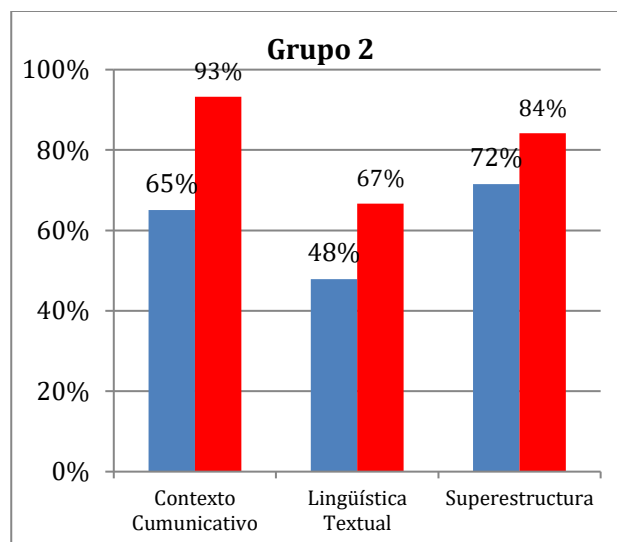
Ahora bien, los cambios específicos presentados por los estudiantes en cuanto a la producción de cuentos de ciencia ficción en las distintas dimensiones que plantea la investigación, esto es: contexto comunicativo, lingüística textual y superestructura, serán expuestos detalladamente a continuación.

4.1.2 Análisis de las dimensiones.

A continuación, se muestran las gráficas del comparativo general por dimensiones del grupo 1 y 2.



Gráfica 5. Comparativo general por dimensiones del grupo 1



Gráfica 6. Comparativo general por dimensiones del grupo 2

Fuente: elaboración propia

En las gráficas 5 y 6, se observa que los dos grupos presentaron avances en las tres dimensiones trabajadas. No obstante, los mayores cambios se presentaron en el contexto comunicativo y superestructura; y las menores transformaciones en la lingüística textual.

Respecto al *contexto comunicativo*, en el Pre-test los estudiantes presentaban dificultades en cuanto a los factores que determinan la situación de comunicación, al no reconocerse como autores y no evidenciar conocimientos claros sobre ciencia y ficción y mezclarlos con elementos de otros géneros, lo que de acuerdo con Jurado y Lugo (2017) se debe a que el aula ha predominado el uso del texto narrativo en sus formas más tradicionales (cuento maravilloso, mito, leyenda, fábula, etc.) causando que se desconozcan las características de otros géneros. En el Pos-test se evidenció que los estudiantes lograron reconocerse como autores, e incorporar elementos relacionados con innovación científica y tecnológica, esto se debe a que posiblemente las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica generaron que la mayoría de los estudiantes asumieran el rol de escritores de cuentos de ciencia ficción.

En cuanto a la *superestructura*, en el Pre-test algunos estudiantes evidenciaron dificultad para crear un título que se ajustara a los hechos que narraban, muchos de ellos no lograban construir una fuerza de transformación en la que se pusieran en juego las necesidades, deseos y sueños de los personajes que protagonizaban las historias de ciencia ficción y además no conseguían concretar estados finales que se alejaran de los discursos que plantean los cuentos tradicionales. Como resultado de las actividades realizadas en la secuencia didáctica, los estudiantes lograron interiorizar que el asignar un título a sus producciones, les confiere personalidad, además de despertar interés y expectativa en el destinatario. Así mismo, se logró que pudieran generar complicaciones que integraban elementos característicos del género de la ciencia ficción y estados finales que en muchos casos resultaron inesperados.

Ahora bien, en ambos grupos los menores cambios se dieron en la dimensión *lingüística textual*, ya que en el Pre-test los estudiantes presentaban dificultades en cuanto al manejo de referencias de tiempo y lugar que hicieran alusión a viajes en el tiempo; al referirse a personas, lugares y objetos incurrían en un sinnúmero de repeticiones que intervenían en la progresión temática. De modo similar, el uso de conectores y signos de puntuación era casi nulo. Dichas dificultades pueden estar relacionadas con lo que Estrada y Martínez (2016) y Pimiento (2012), señalan como la continuidad de prácticas tradicionales, en las que se hace énfasis en la memorización de reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas, sin generar procesos en los que los estudiantes puedan usar estas reglas con un sentido claro de comunicación.

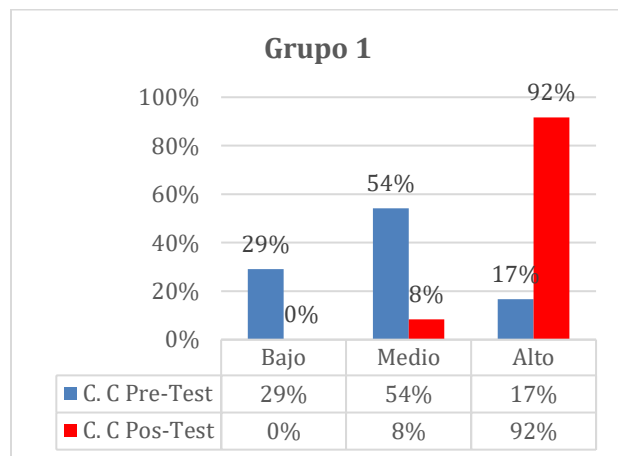
No obstante, después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes lograron mejorar su desempeño en los indicadores presentes en la lingüística textual, ya que tanto los estudiantes del grupo 1, como los del grupo 2, consiguieron dar un mejor uso a los aspectos formales que le dan sentido y coherencia al texto; pero, de acuerdo a los resultados

observados, se evidencia que faltó hacer mayor énfasis en actividades que les posibilitara comprender que este aspecto es de suma importancia en el proceso de escritura, ya que permite organizar la información para que el lector tenga una mejor comprensión del texto (Jolibert y Sraïki,2009).

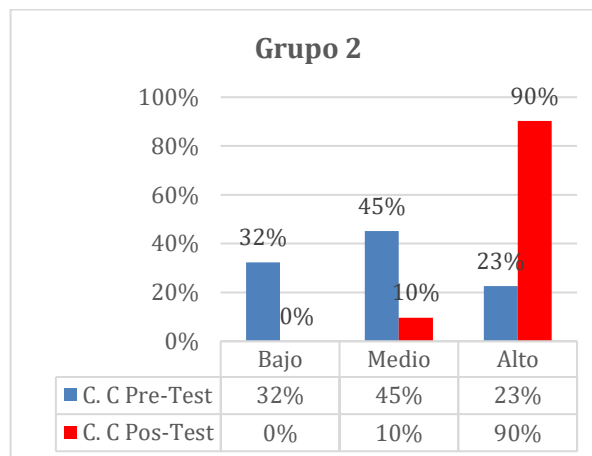
Estos aspectos se analizarán con mayor detenimiento en el siguiente apartado, en el que se muestran de manera detallada los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores que conforman las dimensiones: contexto comunicativo, lingüística textual y superestructura.

4.1.2.1 Contexto comunicativo.

En las gráficas 7 y 8, se mostrará la movilidad en los niveles de desempeño de los estudiantes en la dimensión contexto comunicativo, conformada por cuatro indicadores: enunciador, contenido, destinatario y propósito.



Gráfica 7. Comparativo general contexto comunicativo del grupo 1



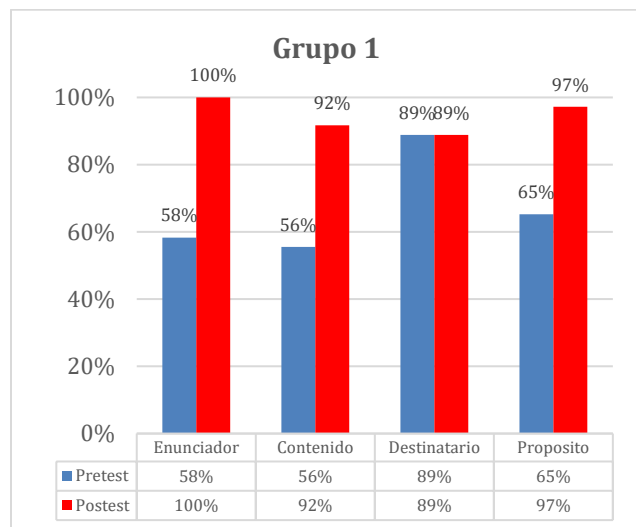
Gráfica 8. Comparativo general contexto comunicativo del grupo 2

Fuente: elaboración propia

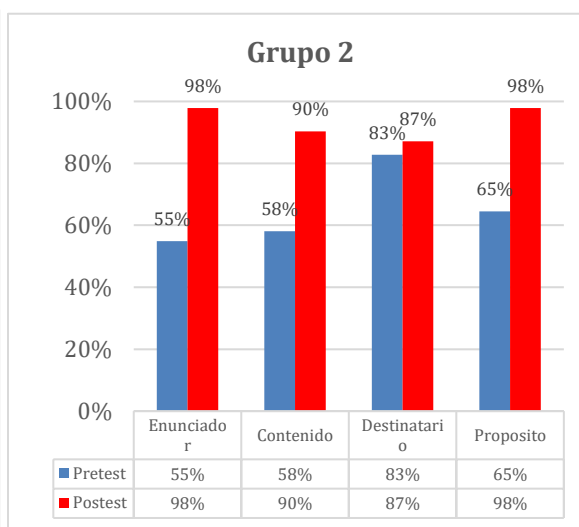
Como lo evidencia la gráfica 7, correspondiente al grupo 1, el 29% de los estudiantes se encontraba en nivel bajo, el 54% en nivel medio y el 17% en alto en la prueba inicial, y al hacer un contraste con los resultados del Pos-test, se observa que ningún estudiante se ubicó en nivel

bajo, el 8% se encuentra en nivel medio y que el 92% se movilizó al nivel alto. Por otro lado en la gráfica 8 que presenta los desempeños del grupo 2 se evidencia que, el 32% de los estudiantes se ubicó en nivel bajo, el 45% en nivel medio y el 23% en nivel alto en la prueba inicial, mientras que en el Pos-test la situación cambió, ya que ninguno se ubicó en nivel bajo, el 10% se ubicó en nivel medio, mientras que el 90% logró avanzar a nivel alto.

Según los resultados descritos anteriormente, ambos grupos presentaron avances en la dimensión contexto comunicativo, esto indica que la implementación de la secuencia didáctica generó cambios positivos en la producción textual de los estudiantes, quienes lograron comprender que se escribe para alguien y con un propósito que esta inmerso dentro de una situación de comunicación específica (Jolibert, 2002 y, Pérez y Roa, 2010). Además, es de tener en cuenta que de acuerdo a los resultados generales, esta dimensión fue la que presentó un mayor avance, por lo cual a continuación se analizarán las transformaciones que se dieron en cada uno de los indicadores que la componen, para así determinar a que se debe este resultado.



Gráfica 9. Comparativo del contexto comunicativo por indicadores del grupo 1



Gráfica 10. Comparativo del contexto comunicativo por indicadores del grupo 2

Fuente: elaboración propia

Las gráficas 9 y 10, muestran como ambos grupos presentaron transformaciones en la dimensión contexto comunicativo. El indicador que obtuvo una mayor transformación para los dos grupos fue el *enunciador*, con un avance de 42 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 43 puntos para el grupo 2. El indicador de menores transformaciones para los dos grupos fue el *destinatario*, que para el grupo 1 se mantuvo con el mismo porcentaje (89%); mientras que para el grupo 2, aumentó 4 puntos porcentuales, al pasar de 83% a 87%.

Esta dimensión es definida por Jolibert y Sraiki (2009) como “el conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto” (p.187), es decir, todo texto escrito depende directamente del contexto en el que es producido, por lo que en la presente investigación se abordaron aspectos como el enunciador, el contenido, el destinatario y el propósito; directamente relacionados con los elementos que caracterizan los cuentos de ciencia ficción del subgénero de viajes en el tiempo, los cuales requieren de la implicación de saltos en la secuencia cronológica y de elementos propios de la ficción, la ciencia y la tecnología (Moreno, 2010).

Como ya fue señalado, el indicador con mayores transformaciones en esta dimensión, para ambos grupos fue el *enunciador*, que tiene que ver con quién escribe el texto y en calidad de qué (Jolibert y Sraiki, 2009); en el caso específico de los cuentos de ciencia ficción, es en calidad de quién conoce de ficción, ciencia o tecnología. En cuanto a los resultados obtenidos en el Pre-test, estos indican que aproximadamente el 33% de los estudiantes del grupo 1, y el 38% del grupo 2, no se reconocían como autores o no evidenciaban conocimientos significativos sobre ciencia y ficción. De acuerdo con Bolívar y Montenegro (2012), Barriga (2016) y Estrada y Martínez (2016), el hecho de que no se reconozcan como autores posiblemente se deba a que en la escuela se escribe para cumplir una tarea en medio de situaciones comunicativas que les son

indiferentes, tal como lo describe Avilés (2011) quien en un estudio realizado, encontró que un gran porcentaje de los alumnos opinan que cuando escriben, lo hacen para cumplir con una tarea dirigida exclusivamente al profesor y lograr una nota.

Adicionalmente, en la prueba inicial se evidenció que aproximadamente el 42% de los estudiantes retoman, no desde la intertextualidad sino desde la transcripción, historias que han leído, escuchado o visto anteriormente, esto puede generar que asuman sus producciones como ajenas. De acuerdo con Áviles (2011), esto posiblemente se deba a que en la práctica los docentes han tenido la tendencia a plantear actividades en las que el alumno asume el rol de reproductor o copista de textos elaborados por otras personas.

Con respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes en los indicadores propósito y contenido, que tienen que ver con la intencionalidad de contar una historia en la que se presenten saltos en la secuencia cronológica, con el uso de elementos de la innovación científica o tecnológica; en el Pre-test los estudiantes no escribieron como conocedores de ficción, ciencia o tecnología, porque posiblemente carecían de los conocimientos y el vocabulario que les permitiera hacerlo, además en dicha prueba los estudiantes confundieron la ficción con la fantasía, lo que según Aldana y Morales (2017) se debe a la falta circulación de los textos de ciencia ficción en el contexto escolar. De acuerdo con Pérez (2003) y Valencia y Rincón (2016) esto ocurre porque si bien los textos que usualmente circulan en el contexto escolar pertenecen al género narrativo, se limitan a narrar hechos fantásticos o maravillosos, esto genera que los estudiantes tengan poca apropiación sobre otros subgéneros, como es el caso del cuento de ciencia ficción, que para su producción, requiere que los estudiantes desplieguen su imaginación para combinar ciencia, tecnología, ficción y realidad (Jurado y Lugo, 2017).

A partir de las confusiones percibidas en los estudiantes después de la realización del Pre-test en lo que se refiere a los indicadores *enunciador*, *contenido* y *propósito*, dentro de la secuencia didáctica se diseñaron una serie de actividades con el fin de que los estudiantes se asumieran en el rol de escritores que conocen de ficción, ciencia y tecnología. Para lograr este cometido se buscó llevar a los estudiantes a sentirse en la capacidad de hacer ciencia y crear artefactos tecnológicos, por ejemplo, se observaron películas y videos en los que no solo se hablaba de ciencia y tecnología, sino que también mostraban que un niño puede ser un gran científico, como el caso de “Dexter”, personaje con el cual se sintieron muy identificados.

Adicionalmente, participaron en una serie de experimentos científicos (extraer el hierro del cereal y el calcio de la cascara de un huevo, pompas de jabón que rebotan, atraviesa la bolsa sin que se derrame el agua y elaboración de slime) y en el diseño de artefactos tecnológicos en los que debían especificar los materiales, el procedimiento para su construcción, el uso del artefacto, las consecuencias de su uso y la línea de tiempo que describe su proceso de evolución a través del tiempo. Además, partiendo de que se debe leer para escribir, se realizaron ejercicios de lectura de varios cuentos de ciencia ficción en donde los estudiantes lograron reconocer, enunciar y subrayar los elementos propios de la ciencia ficción. Lo anterior está directamente relacionado con el enfoque comunicativo (Hymes, 1996), ya que las actividades propuestas generaron un ambiente de aprendizaje en medio de situaciones reales de comunicación en las que los estudiantes adoptaron el rol de científicos capaces de inventar artefactos y realizar experimentos para dar solución a problemáticas del entorno.

Por otra parte, se puso especial atención al reconocimiento de autores y al contexto en el que escriben las historias de ciencia ficción, para lo que se planteó la búsqueda de información y la visualización de videos biográficos, por ejemplo, la información analizada de Julio Verne,

generó gran impacto en los estudiantes, al reconocer que fue un escritor que a partir de su afición por la tecnología pudo predecir el futuro por medio de sus escritos. De igual manera, a través de la visualización de videos musicales de películas pertenecientes a los géneros maravilloso, fantástico y de ciencia ficción, se logró que los estudiantes hicieran una mejor distinción entre los personajes y los hechos que plantean estos géneros, el propósito era que comprendieran que estos se basan en lógicas distintas; mientras que el género fantástico y maravilloso emplea contextos irreales, que no existen, ni existirán, el género de la ciencia ficción se basa en la realidad para proyectar hechos que si bien pueden no ser reales, pueden llegar a serlo (Moreno, 2010).

Todo lo anterior, posiblemente permitió que los estudiantes mejorarán su desempeño en el Post-test, es así como, en el indicador *enunciador*, el grupo 1 avanzó 42 puntos porcentuales y el grupo 2 progresó 43 puntos; en el indicador *propósito*, se dio un avance de 32 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 33 puntos para el grupo 2 y en cuanto al indicador *contenido* el grupo 1 mejoró 36 puntos porcentuales y el grupo 2 subió 32 puntos. Según los anteriores resultados, los estudiantes lograron asumir el rol de escritores e incluyeron elementos propios de la ciencia y la ficción en sus escritos.

A continuación se presentan algunas fotografías de las actividades descritas en los párrafos anteriores.



Imagen 1. Visualización película “El viaje de Dexter”



Imagen 2. Niños científicos.



Imagen 3. Lectura del texto “El ruido de un trueno “de Ray Bradbury”.



Imagen 4. Diseño y exposición de la máquina del tiempo

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el indicador que obtuvo menores transformaciones para ambos grupos fue el *destinatario*. Este tiene que ver con la manera en que el autor logra establecer una relación con la persona a la que dirige el texto y las ruta que utiliza para hacerlo (Jolibert y Sraiki, 2009). Este resultado puede deberse a que en el Pre-test los estudiantes lograron situarse en un nivel alto, esto posiblemente a causa de que la consigna de escritura “Imagina que alguien viaja en una máquina del tiempo al futuro. Escribe una historia sobre las aventuras que vivió esa persona que viajó en el tiempo, ten en cuenta que esta historia va a ser leída por un niño de tu misma edad”, fue clara frente al destinatario al cual se dirigirían los textos, pues en ella se resalta que el lector

de los escritos tiene la misma edad del autor, lo que propicia el uso de un léxico claro y pertinente.

Durante la secuencia didáctica se propusieron varias actividades que pretendían lograr que los estudiantes comprendieran que se escribe para alguien, dentro de una situación de comunicación específica. Para esto, durante la lectura de textos expertos se llevaron a cabo rejillas y se buscaron indicios que pudieran reflejar al posible destinatario de los textos. Por ejemplo, después de la lectura de “desayuno en el crepúsculo” (imagen 5), se visualizó un video en que se describía la vida y obra de su autor Philip K. Dick y luego se realizaron preguntas acerca de la relación texto-autor-destinatario; ¿Imaginaban así al escritor? ¿Creen que la historia de vida de Philip K. Dick se relaciona con el tipo de cuentos que escribe? ¿Por qué crees que Philip se convirtió en escritor? ¿Por qué crees que Philip escribió este cuento? ¿Para quién crees que Philip escribió este cuento? ¿Las palabras que Philip usa al escribir son sencillas o difíciles de comprender?, esto generó que los estudiantes tuvieran una mejor comprensión acerca de la labor de escritura, que trae consigo una función comunicativa, en la que se debe considerar escribir con un léxico claro y pertinente, para un destinatario específico (Serrano, Farfán y Rincón, 2009 y, Quintero y Salazar, 2016).



Imagen 5. Lectura del texto “Desayuno en el crepúsculo” de Philip K. Dick.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta el ejemplo de los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica por uno de los estudiantes del grupo 2.

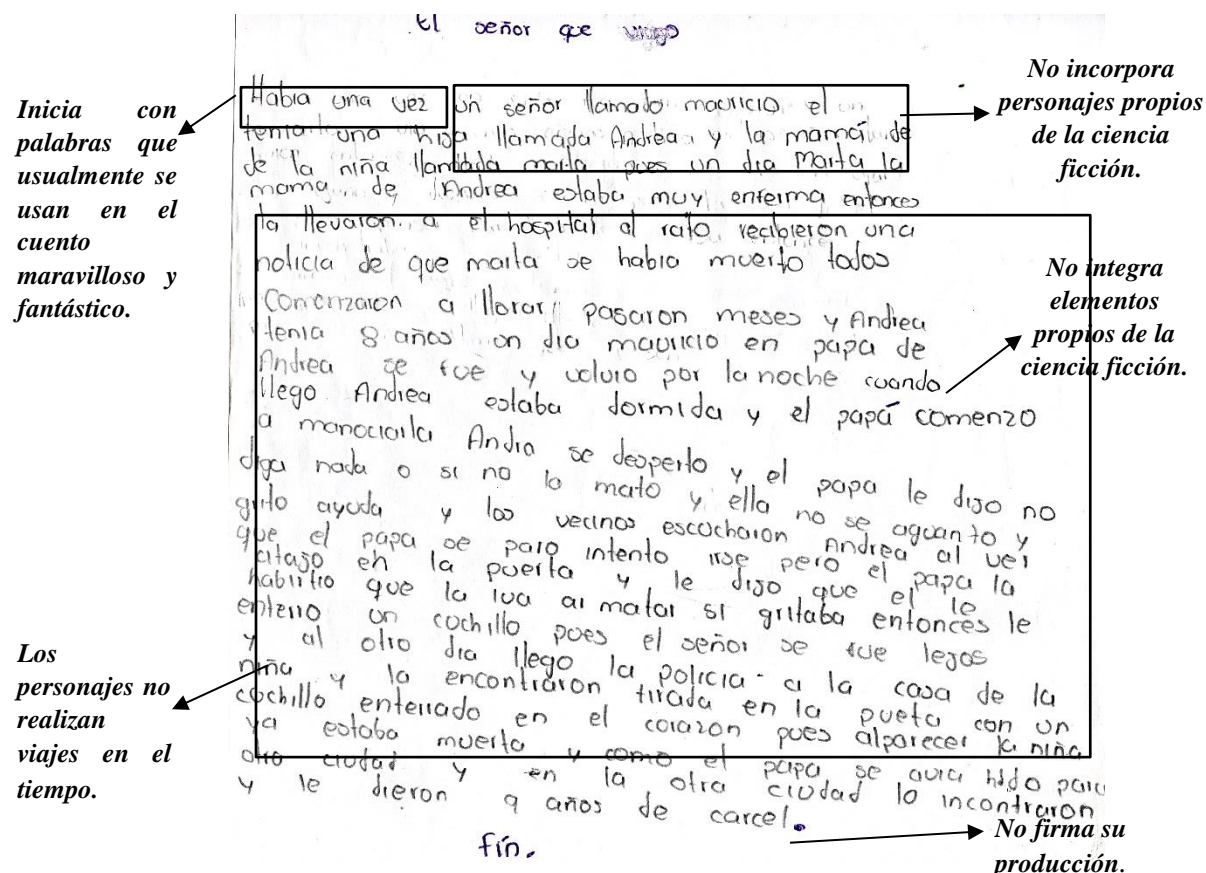


Imagen 6. Análisis de la producción escrita de la estudiante 30 en el Pre-test

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, aunque la estudiante N° 30 emplea en su escrito un léxico claro para un niño de su misma edad, este carece de elementos relacionados con la ciencia ficción y no firma su producción, lo que da a entender que no se reconoce como autora del mismo.

Adicionalmente, emplea marcas como “había una vez” y “fin”, que demuestran su apego a la narrativa tradicional.

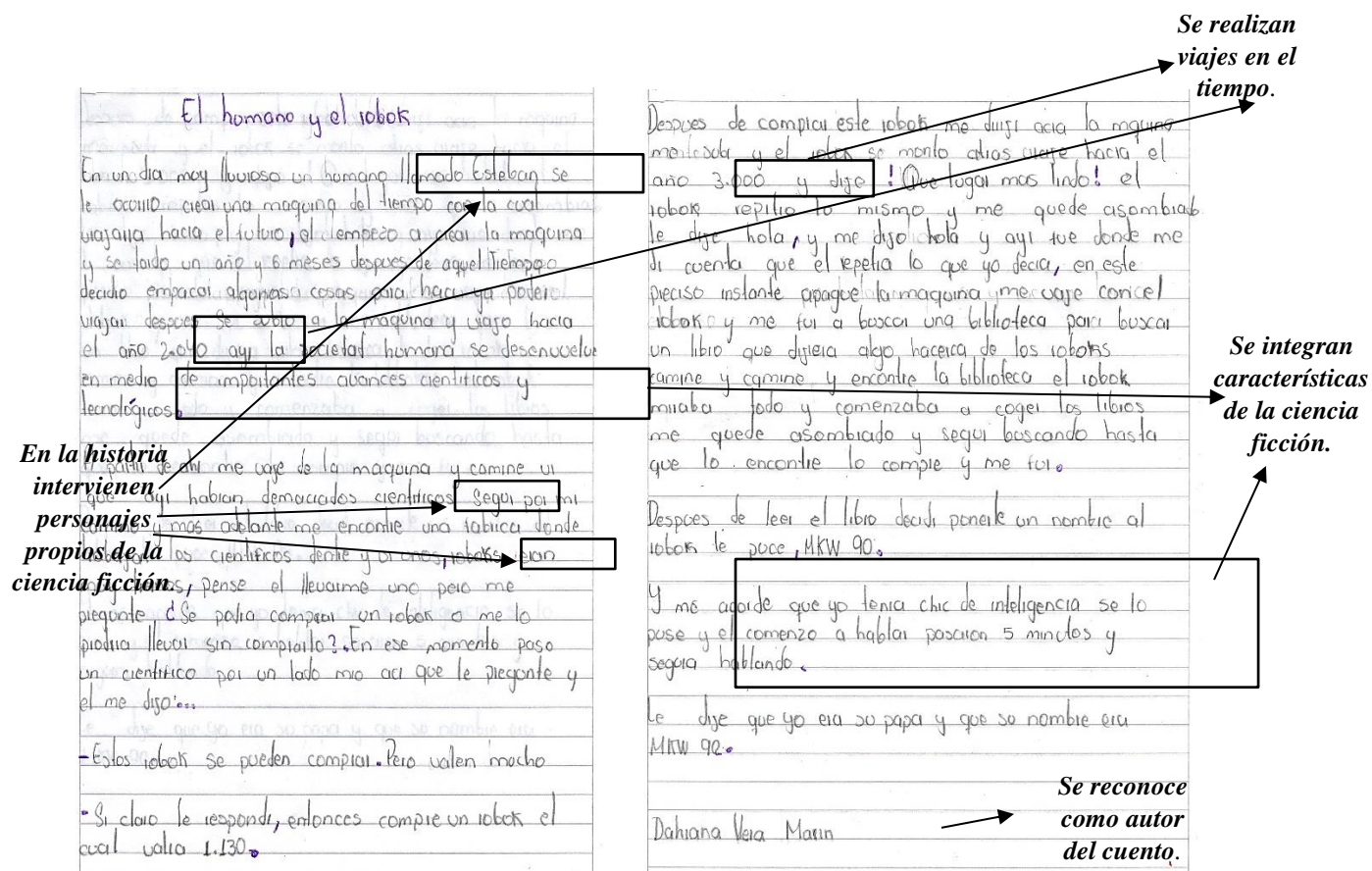


Imagen 7. Análisis de la producción escrita de la estudiante 30 en el Pos-test.

Fuente: elaboración propia

En el Pos-test se evidencia un notable avance en la producción, ya que la estudiante logró narrar hechos acontecidos durante viajes en el tiempo e incorporar características y personajes propios de la ciencia ficción. Sumado a esto, firma su escrito al final, esto indica que no solo escribe su nombre por la necesidad de diferenciar su trabajo de los demás, sino porque se está reconociendo como autora del texto producido.

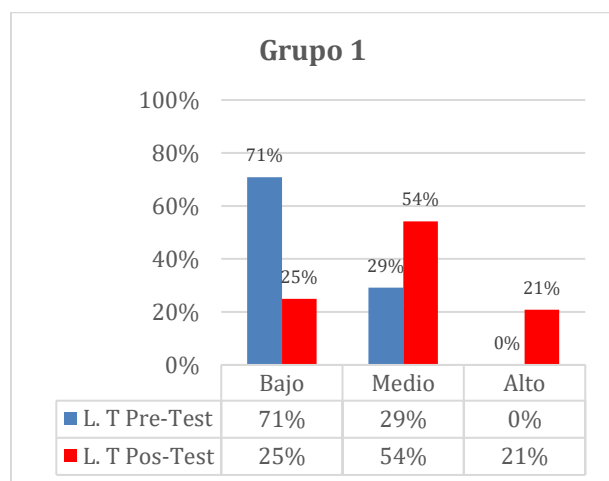
Ahora bien, a partir de lo expuesto anteriormente se puede expresar que es importante hacer partícipes a los estudiantes en la planeación de un proceso de escritura, ya que esto permite que reconozcan los parámetros de comunicación básicos de una tipología textual. En este caso,

los estudiantes lograron producir un texto de ciencia ficción atendiendo a un contexto comunicativo en el que se reconocen como autores, cuentan una historia que narra acontecimientos ficcionales ocurridos durante viajes en el tiempo y consiguen articular la ficción, la ciencia o tecnología.

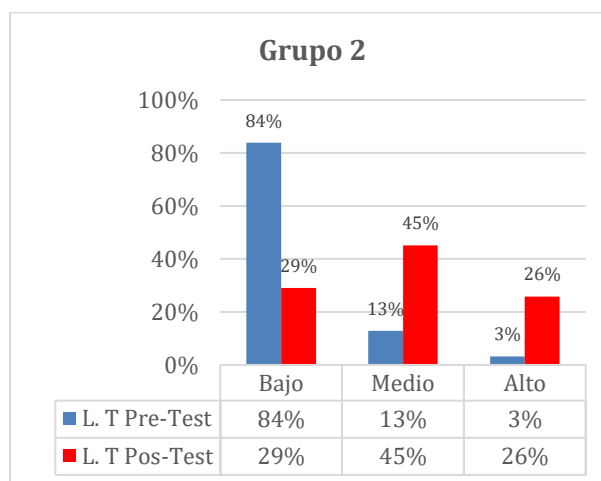
Luego de haber realizado el análisis de las transformaciones dadas en esta dimensión, en el siguiente apartado se presenta el análisis de la dimensión lingüística textual.

4.1.2.2 Lingüística textual.

En las gráficas 11 y 12, se mostrará la movilidad de los estudiantes en la dimensión lingüística textual, compuesta por cuatro indicadores: referencias de tiempo y lugar, sustitutos, conectores y signos de puntuación.



Gráfica 11. Comparativo general lingüística textual del grupo 1



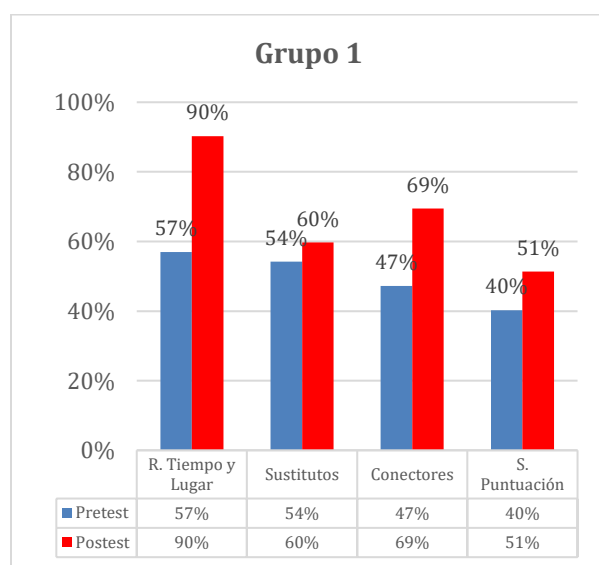
Gráfica 12. Comparativo general lingüística textual del grupo 2

Fuente: elaboración propia

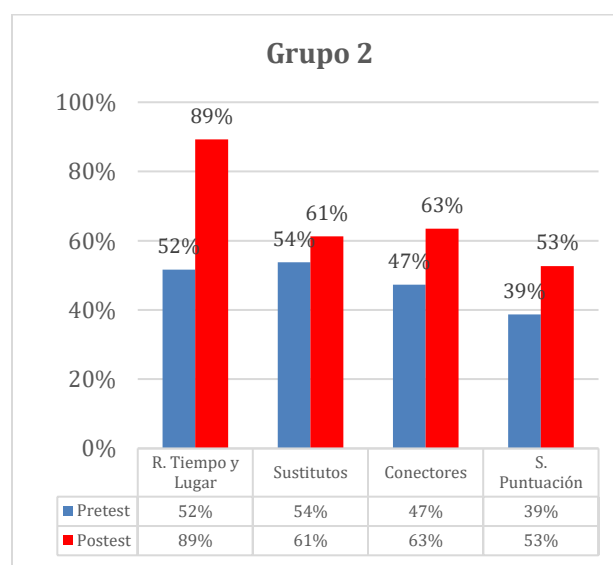
En la gráfica 11, que corresponde al grupo 1, se puede apreciar que en la prueba inicial el 71% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 29% en nivel medio y ninguno en nivel alto; al comparar estos resultados con los de la prueba final se encontró que el 46% logró desplazarse

del nivel bajo a los niveles medio y alto. Con respecto al grupo 2, el 84% se situó en el nivel bajo en la prueba inicial, el 13% en nivel medio y el 3% en nivel alto; luego en la prueba final un 55% de los estudiantes se distribuyó en los niveles medio y alto.

Según los resultados, los dos grupos tuvieron cambios positivos en la dimensión *lingüística textual*, lo que demuestra que las actividades desarrolladas dentro de la secuencia didáctica ayudaron a que los estudiantes tomaran conciencia de lo que significa producir un texto completo, donde cada idea debe estar conectada de manera lógica e incluir marcas lingüísticas que aporten sentido y faciliten la comprensión del texto (Jolibert, 2002). Sin embargo, esta dimensión fue la que presentó un menor crecimiento con respecto a las demás (contexto comunicativo y superestructura), por lo que a continuación se presentarán de manera detallada los resultados de cada uno de sus indicadores.



Gráfica 13. Comparativo lingüística textual por indicadores del grupo 1.



Gráfica 14. Comparativo lingüística textual por indicadores del grupo 2.

Fuente: elaboración propia

Las gráficas 13 y 14, muestran como ambos grupos presentaron transformaciones en todos los indicadores de la lingüística textual. El indicador que presentó un mayor avance fue *referencias de tiempo y lugar*, con 33 puntos porcentuales para el grupo 1 y 37 puntos para el grupo 2. En cambio, el indicador *sustituto* obtuvo menores transformaciones, ya que el grupo 1 mejoró 6 puntos porcentuales y en el grupo 2 avanzó 7 puntos.

De acuerdo con los planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009), esta dimensión está relacionada con los elementos microestructurales que aportan sentido y coherencia al texto, así como: sustitutos anafóricos, conectores, elementos de progresión temática, marcas no lingüísticas y elecciones enunciativas que le dan al texto un hilo conductor para facilitar su comprensión. Para efectos de la presente investigación se hizo énfasis en el manejo de referencias que denoten un tiempo futuro y un lugar imaginario, el uso de sustitutos que permitan identificar de qué o de quién se habla, la utilización de conectores de progresión cronológica y de causa efecto para organizar una secuencia de eventos y por último la utilización de signos de puntuación con una función lógica.

Respecto al indicador con mayor puntuación en la presente dimensión, *referentes de tiempo y lugar*, Jolibert y Sraiki (2009), lo relacionan con “las marcas que enuncian el momento y lugar en los que se da una situación de comunicación” (p.221), que aplicados a los cuentos de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo, tienen que ver con el uso de tiempos verbales, adverbios, referencias espaciales y temporales que evidencien una progresión cronológica hacia un futuro en donde se ilustre un lugar imaginario.

En relación con este indicador, los resultados del Pre-test muestran que el grupo 1 obtuvo un puntaje de 57% y el grupo 2 uno de 52%, es decir, un alto porcentaje de los estudiantes de ambos grupos no utilizó en sus escritos expresiones referidas a un tiempo futuro y un lugar

imaginario, esto posiblemente se deba a que la literatura fantástica y maravillosa ha establecido unas regularidades internas en donde todo es posible y por lo general el tiempo es impreciso, mientras que el género de ciencia ficción agrega un referente externo en el que se obliga al escritor a partir de una realidad que se proyecta hacia hechos que pueden o no cumplirse y que además implican la utilización de elementos propios de la ciencia o la tecnología que le den soporte y credibilidad (Moreno, 2009).

En consecuencia, no resulta fácil para los estudiantes proyectar hechos que suceden en un tiempo futuro y un lugar imaginario, ya que al imaginar el futuro se problematiza la realidad, porque implica recrear algo que aún no es conocido, siendo más fácil narrar hechos fantásticos o históricos. Lo anterior se refleja en que, aunque la consiga planteaba con claridad que se debían narrar acontecimientos sucedidos durante un viaje al año 3000, muchos estudiantes se limitaron a narrar acontecimientos cotidianos o viajaron al pasado.

Para superar estos resultados, se realizaron actividades enfocadas a la comprensión de la lógica que deben tener los saltos en la secuencia cronológica, de manera que se tengan en cuenta el tiempo y el lugar en los que inicia el viaje para posteriormente decidir el tiempo y lugar a donde se viajará y tomar decisiones acerca de si se regresa al lugar de procedencia. Para lograr este objetivo, los estudiantes realizaron lectura de textos expertos en los que localizaron con dos colores distintos las palabras que denotaban referencias de tiempo y lugar.

Adicionalmente, se visualizaron y analizaron cortometrajes de ciencia ficción, se grabó un video acerca de cómo imaginan el futuro y se desarrolló una actividad lúdica en la que debían encontrar por medio de un mapa una serie de personajes, estas tres actividades además de ayudar a que los estudiantes conocieran y proyectaran a los personajes propios de la ciencia ficción, sirvieron como punto de partida para hacer un análisis de los tiempos y lugares en los que se

desenvuelven estos personajes. Para finalizar, los estudiantes se trasladaron de manera simbólica del presente al futuro; estando allí vivieron una invasión extraterrestre que los obligó a devolverse al presente, en el que encontraron algunos cambios; esta actividad conllevó a que comprendieran la dinámica de los viajes en el tiempo, en donde se debe considerar la existencia de varios tiempos paralelos y las posibles consecuencias de viajar entre ellos.

A continuación, se encuentran algunas fotografías de las actividades desarrolladas.



Imagen 8. Captura de video sobre como imaginan el futuro



Imagen 9. Lectura del texto “La sabana” de Ray Bradbury.

Fuente: elaboración propia



Imagen 10. Invasión extraterrestre.



Imagen 11. Actividad “encuentra al personaje”

Fuente: elaboración propia

Luego de realizar las actividades descritas, se puede observar que en la prueba final los estudiantes mejoraron su desempeño en este indicador, el grupo 1 avanzó 33 puntos porcentuales

y el grupo 2 mejoró 37 puntos. Estos resultados evidencian que los estudiantes de ambos grupos lograron narrar historias utilizando expresiones referidas a un tiempo futuro y a un lugar imaginario.

En cuanto a los *signos de puntuación*, utilizados para darle sentido al texto, se evidenció que en el Pre-test los estudiantes les dieron un uso escaso; en el caso del grupo 1, los discentes obtuvieron un desempeño del 40% y en el grupo 2 de un 39%. Algo similar ocurre con los *conectores* que buscan articular los párrafos y organizar la secuencia de eventos, los estudiantes alcanzaron un desempeño del 47% en ambos grupos. Lo anterior ocurre según Gómez (2014), Áviles (2011) y Pérez (2003) porque en la escuela se enseña a leer y escribir mediante prácticas tradicionales que fragmentan el texto y se basan en la memorización de un conjunto de normas orientadas a conseguir un mejor uso del idioma, sin embargo, este enfoque genera en los estudiantes un aprendizaje mecánico que no proporciona una comprensión del verdadero sentido e importancia de estos elementos al leer y escribir.

De acuerdo con lo anterior se diseñaron actividades que buscaban generar en los estudiantes una mejor comprensión y uso de los *conectores* y *signos de puntuación*, por ejemplo; se tradujo un mensaje enviado por los extraterrestres con ausencia de estos elementos, cuando los estudiantes lo notaron, se los agregaron e hicieron la comparación entre los dos textos; también se realizó la lectura de textos expertos en los que se suprimieron conectores y signos de puntuación, para luego compararlos con el texto original, así los estudiantes pudieron hacerse conscientes de que la ausencia de conectores y signos de puntuación afectan la coherencia y comprensión de cualquier texto. También se realizaron ejercicios de creación oral y escrita mediante medios análogos y digitales y vinculando procesos de revisión entre pares que

posibilitaron que los estudiantes se motivaran a mejorar sus producciones, tal como lo evidencian las siguientes fotografías.



Imagen 12. Actividad de comparación del cuento “el ruido de un trueno” con conectores y sin conectores.



Imagen 13. Traducción de mensaje enviado por los extraterrestres.

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, en el Pos-test se evidenció que todos los estudiantes en mayor o en menor medida empezaron a utilizar conectores y signos de puntuación, es así como, en el indicador *conectores*, el grupo 1 avanzó 22 puntos porcentuales y el grupo 2 mejoró 16 puntos. En el indicador *signos de puntuación* se dio un avance de 11 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 14 puntos para el grupo 2. A partir de las actividades realizadas los estudiantes empezaron a mostrar interés por mejorar sus escritos no solo se reflejó en el área de lengua castellana, sino en otras áreas; según testimonios de otros docentes, quienes manifestaron que los estudiantes preguntaban cuando tenían dudas ortográficas (aspecto que antes no se evidenciaba) y se corregían entre ellos.

Por otra parte, el indicador que obtuvo menores transformaciones en esta dimensión fue *sustitutos*, que de acuerdo con los planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009), se relacionan con la progresión temática, es decir, mantener un tema evitando repeticiones. Este resultado puede obedecer a que, de acuerdo a los porcentajes alcanzados en el Pre-test, tanto el grupo 1, como el

grupo 2 obtuvieron un 54%, es decir, un buen número de estudiantes no usaron o no dieron buen uso a las anáforas o sustitutos. Para mejorar este aspecto, se realizó la lectura del texto “la sabana de Ray Bradbury, en el que los estudiantes debieron identificar palabras que nombraban sujetos y objetos que se mencionaban en varias ocasiones utilizando distintos términos. Después, se realizó una charla en la que se hicieron preguntas orientadoras, que les permitieron llegar a comprender la importancia y uso de los sustitutos, por ejemplo ¿en el texto qué palabras se usan para referirse a un mismo sujeto u objeto? ¿por qué consideras importante que en un texto se usen varias palabras para referirse a un sujeto u objeto? También se llevó a cabo una actividad en la que se debía inventar una historia protagonizada por el personaje que salió al girar una ruleta, el nombre de este personaje solo se debía decir una vez, y de ahí en adelante debían usar sustitutos para referirse a él.



Imagen 14. Elección de personajes por medio de ruleta para crear una historia.

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, con ayuda de una rejilla evaluaron entre pares, el uso que le habían dado a los sustitutos. Sin embargo, en el Pos-test ambos grupos mostraron poco avance, 6 puntos porcentuales para el grupo 1 y 7 puntos para el grupo 2, ya que, aunque lograron incorporar sustitutos a sus historias, no siempre los utilizaban de manera adecuada. Esto puede deberse a que posiblemente no se plantearon el número de actividades necesarias para alcanzar una mejor

comprensión y avanzar en este aspecto. En concordancia con lo anterior, es posible que a nivel general esta dimensión haya presentado un menor avance con respecto a las demás (contexto comunicativo y superestructura), porque a pesar de que los estudiantes comprendieron que los aspectos gramaticales aportan sentido y coherencia en la construcción de un texto y se evidenciaban preocupados por integrarlos en sus escritos, las actividades desarrolladas no fueron suficientes para que se apropiaran del todo de estos elementos, que antes de la aplicación de la secuencia didáctica concebían como un conjunto de reglas sin un sentido comunicativo (Gómez, 2014 y Áviles, 2011). Por la razón descrita anteriormente, se requiere de un trabajo sistemático y continuo para lograr un mejor uso y apropiación de los elementos que conforman la lingüística textual.

A continuación, se presenta el ejemplo de los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica en la dimensión *lingüística textual* por uno de los estudiantes del grupo 2.

A pesar de que en la consigna se planteaba un viaje al año 3.000, el estudiante viaja a la era de los dinosaurios, lo que demuestra que es más sencillo para él partir de un hecho histórico ya conocido.

No hay presencia de signos de puntuación.

Aunque hace uso de algunos sustitutos, se presentan muchas repeticiones cuando hace referencia a los sujetos que intervienen en la historia.

Hay escasez de conectores de causa efecto.

Fin

Handwritten text (transcription):
 Avia una vez un señor que construyo una maquina
 del tiempo y el dijo que a partir de esa maquina
 para si funcionara y el señor se metio a la maquina
 y viajó a la era de los dinosaurios y se encontró
 que no podía volver y contactó a los dinosaurios
 con ellos y los dinosaurios le brindaron su ayuda
 y por eso el señor los dinosaurios eran como una familia
 y el señor se quedó a vivir con los
 dinosaurios se quedó a vivir 6 años con los
 dinosaurios y al final detodo el señor encontro
 la maquina del tiempo y el la destruyo porque
 no queria volver a estar un dia un animal
 venenoso lo pica y a los 5 dias fallecio

Imagen 15. Análisis de la producción escrita del estudiante 27 en el Pre-test

Fuente: elaboración propia

En este ejemplo, se puede apreciar que el estudiante plantea una historia viajando al pasado, obviando la información suministrada en la consigna de escritura, en la que se propone un viaje al futuro, esto demuestra la dificultad de los estudiantes para proyectar hechos futuros basándose en la realidad. Además, no usa signos de puntuación, repite palabras cuando necesita referirse a los personajes de la historia y usa conectores de manera muy limitada.

El personaje principal viaja al futuro en varias ocasiones.

Los viajes de el tiempo

es el año 2350 todo sigue igual, aunque unas ciudades estan mas avanzadas **en invento** esta creando una maquina del tiempo. A conciencia del el es una maquina muy grande que mas o menos caben 4 personas, cuando la termina **viaja 750 años al futuro** cuando llega ve que hay muchos cyber balaobares **el** dice que va a viajar otros 30 años al futuro para ver que va a pasar cuando se que abian robos los primeros cibers porque los robots habian roto las leyes de la robótica, eran onabageros de cibers contra robots avia muchos robots viajando **ellos** porque ya decaidos esto que llega un cibers muy grande que roba todos los robots fueran destruidos entonces **el** fue a la maquina del tiempo y fue 1000 años a adelante y lla todo era muy bonito las ciudades arregladas abian animales abaticos perros, gatos todo estaba mejorado abian tobac buenos ya no habia guerra **todos** se llaban bien y el científico regresa 1780 años al pasado o sea a su presente y va al go rate mientras el se fue los extraterrestes llegaron a invadir el universo enton se va 12 años al pasado para ver **como** llegaron a tierra

una que llegaron **son** un agujero negro y los extraterrestes llegaron a estar en una fortaleza que habia a muchos personas, y era catagosa mucha gente estaba muriendo, y los robots combatieron en una guerra muy catagica entonces el desbio ir al futuro y no volver **justo**.

luego de 20 años el desbio volver al presente de el viajar todo estaba destruido, y los extraterrestes se abian ido de ese universo entonces empero a hacer robots.

Se usan sustitutos que mejoran la progresión temática.

Se utilizan expresiones que denotan un tiempo futuro y un lugar imaginario

En el texto se usan algunos signos de puntuación, aunque no todos tienen función lógica.

Se utilizan adecuadamente algunos conectores de progresión cronológica y causa-efecto para organizar la secuencia de eventos.

Imagen 16. Análisis de la producción escrita del estudiante 27 en el Pos-test

Fuente: elaboración propia

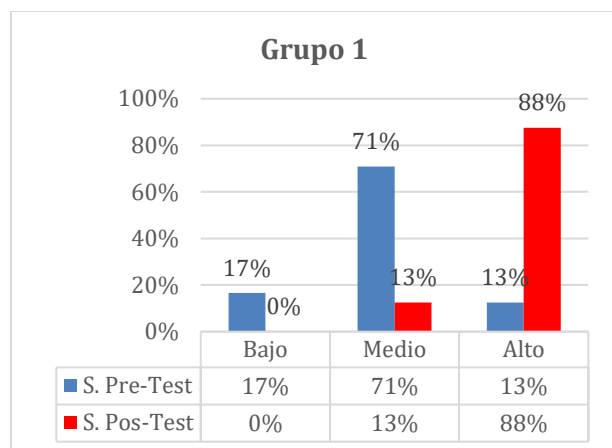
Después de participar en las actividades de la secuencia didáctica, la producción escrita del estudiante tuvo una notable mejoría, ya que logra plantear viajes al futuro, emplea sustitutos para nombrar a los personajes de la historia y si bien aún no hay un total manejo de los conectores y signos de puntuación, se muestra la intención de incorporarlos en el escrito.

El análisis desarrollado en los anteriores párrafos da cuenta que la implementación de estrategias didácticas orientadas a la práctica, más que a la memorización de reglas gramaticales, genera un impacto positivo en el proceso de escritura. Sin embargo, es evidente la necesidad de generar más conciencia en los docentes sobre la importancia de trabajar estos aspectos en todas las áreas del conocimiento (Pimiento,2012), ya que así se podrá llegar a mejores resultados en cuanto a la coherencia de los textos, lo que sin duda alguna se verá reflejado en todas las dimensiones del proceso escritural.

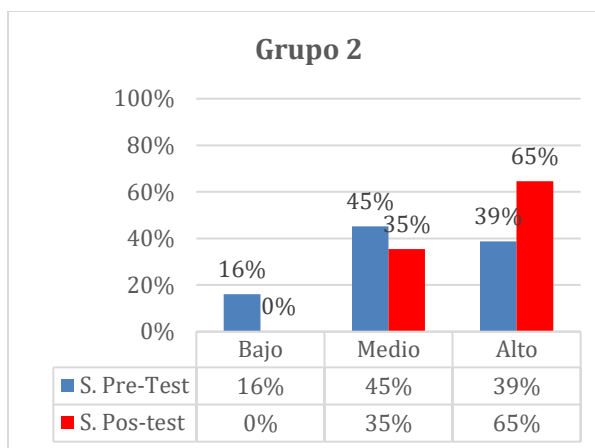
Después de haber analizado las transformaciones dadas en esta dimensión, se continua con el análisis de la dimensión superestructura de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba inicial y final.

4.1.2.3 Superestructura.

En las gráficas 15 y 16, se expondrá la movilidad de los estudiantes en la dimensión superestructura, integrada por cuatro indicadores: título, estado inicial, fuerza de transformación y estado final.



Gráfica 15. Comparativo general superestructura del grupo 1



Gráfica 16. Comparativo general superestructura del grupo 2

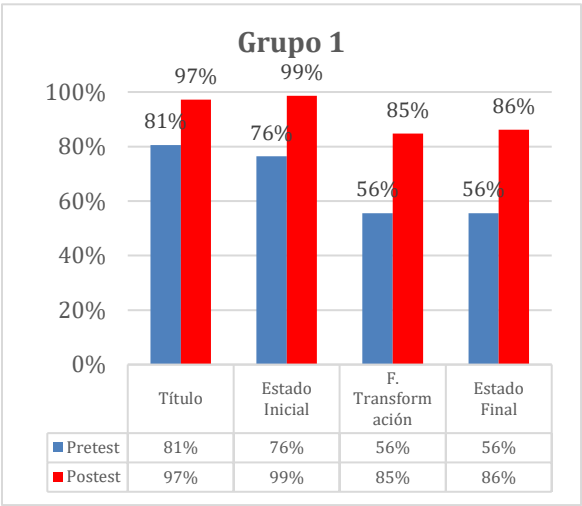
Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la gráfica 15, que corresponde al grupo 1, en el Pre-test el 17% de los estudiantes se encontraba en nivel bajo, el 71% en nivel medio y el 13% en alto, al hacer una comparación con los resultados del Pos-test, se observa que ningún estudiante se ubicó en nivel bajo, mientras que el 13% se situó en nivel medio y el 88% se posicionó en nivel alto. En cuanto a la gráfica 16, correspondiente al grupo 2, se muestra que el 16% de los estudiantes se ubicó en nivel bajo, el 45% en nivel medio y el 39% en nivel alto en la prueba inicial, mientras que en la prueba final la situación cambió, ya que ninguno se ubicó al nivel bajo, el 35% se desplazó al nivel medio, y el 65% logró avanzar al nivel alto.

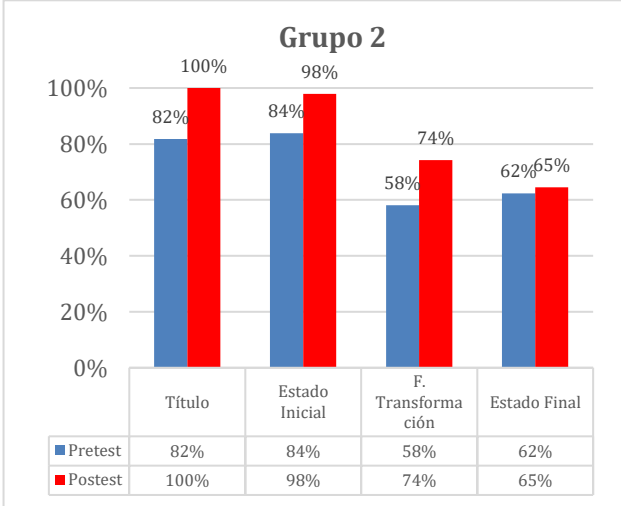
Según evidencian estos resultados, a nivel general ambos grupos presentaron avances en esta dimensión, esto demuestra que las actividades planteadas y desarrolladas en la secuencia didáctica (lectura de textos expertos e identificación de su superestructura, ejercicios de planeación y escritura) provocaron que los estudiantes tuvieran más claridad respecto a que cada tipología textual tiene una estructura global que se adapta al contexto comunicativo, independientemente del contenido (Van Dijk, 1978) y que para el caso específico del texto

narrativo, se refiere a la organización de las acciones, las descripciones, las circunstancias y los sucesos en tres momentos: estado inicial, fuerza de transformación y el estado final o resolución del conflicto (Cortes y Bautista, 1998).

A continuación se describen las transformaciones que se dieron en cada uno de los indicadores que componen la dimensión superestructura.



Gráfica 17. Comparativo superestructura por indicadores del grupo 1.



Gráfica 18. Comparativo superestructura por indicadores del grupo 2

Fuente: elaboración propia

En la gráfica 17, se observa que el indicador que tuvo una mayor transformación para el grupo 1 fue *estado final*, con un avance de 30 puntos porcentuales, mientras que para el grupo 2 fue el *título* con un progreso de 18 puntos. Por otra parte el indicador que tuvo una menor transformación para el grupo 1 fue el *título*, con un avance de 16 puntos porcentuales y para el grupo 2 fue el *estado final* con 3 puntos.

Según los resultados presentados, el indicador *estado final* tuvo un mayor avance para el grupo 1 y un menor avance para el grupo 2. Este indicador es definido por Cortés y Bautista (1998) como la manera en que concluye la historia y la situación de los personajes en relación

con el estado de equilibrio; en los cuentos de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo, este va ligado a la situación de los personajes después de haber realizado viajes en el tiempo. En cuanto a los resultados obtenidos en el Pre-test para este indicador, los estudiantes de ambos grupos, crearon resoluciones con expresiones y marcas características de los cuentos tradicionales, como por ejemplo: “y vivieron felices para siempre”, sin describir de manera clara la situación o cambios que presentaron los personajes después de haber realizado viajes en el tiempo. Una situación similar se reflejó en los indicadores *estado inicial* y *fuerza de transformación*; en el primero fue recurrente el uso de marcas como “había una vez” y “en un lugar muy lejano” y en el segundo, aproximadamente el 37% de los estudiantes del grupo 1, y el 51% del grupo 2, escribieron situaciones que no constituían una complicación que sustentara el por qué los personajes debieron viajar en el tiempo.

Lo anterior puede obedecer a que como ya se dijo en otras oportunidades, los textos más conocidos por los estudiantes son del tipo narrativo tradicional, además porque se asume el estado inicial únicamente como la marca textual, más allá del contexto y estado de los personajes (Pérez, 2003; Valencia y Rincón, 2016; Jurado y Lugo, 2017). Adicional a esto, los estudiantes no conciben la escritura como un proceso en el que se debe planificar, escribir, revisar y reescribir, para llegar a construir un texto, sino como una actividad inmediata que se debe entregar al terminar una clase (Bolívar y Montenegro, 2012; Barriga, 2016). El no concebir la escritura como proceso ocasiona que la superestructura del texto no se adapte a los requerimientos que exige cada tipología textual; específicamente para el texto narrativo, no se construyen un hilo conductor compuesto por una serie de acciones que dan lugar a una complicación y posteriormente a una resolución, en la que el narrador del texto realiza una

evaluación de los efectos de las acciones realizadas por los personajes a lo largo de la historia (Van Dijk, 1978).

Para tratar de mejorar los aspectos referidos al *estado inicial*, la *fuerza de transformación* y el *estado final*, se realizaron varias actividades, entre las cuales se encuentran; una exposición de ilustraciones y fotografías de personajes característicos de la ciencia ficción, para después elegir uno de ellos como temática central y ver la película de la cual hacía parte. Una vez visualizada la película se analizó a través de una rejilla: el espacio, el tiempo en el que se desenvuelven los personajes y su superestructura (estado inicial, fuerza de transformación y estado final). Después se hizo lectura y análisis del cuento “el hombre gris”, en el que los estudiantes debieron subrayar con distintos colores la superestructura del texto para luego escribir en una rejilla un estado inicial y final alternos. Para complementar, se visualizaron varios cortometrajes y se llevó a cabo una yincana con el objetivo de lograr una mejor comprensión del tiempo y el espacio en el que interactúan los personajes a lo largo de la superestructura. Así mismo, en la fase de desarrollo se realizaron varios ejercicios de producción oral, escrita y audiovisual, en los que los estudiantes aprendieron sobre el proceso que da lugar a un texto, por ejemplo, en las producciones finales, iniciaron caracterizando a los personajes que intervendrían en sus historias, después planificaron los puntos más relevantes de la situación inicial, la fuerza de transformación y la situación final, así como el espacio y el tiempo de la historia. Luego, se realizó revisión entre pares de las planificaciones para después iniciar con el proceso de escritura, en el cual se hicieron varias revisiones mediadas por rejillas de valoración, para finalmente dar lugar a procesos de reescritura.



Imagen 17. Exposición de personajes característicos de la ciencia ficción



Imagen 18. Lectura y análisis de la superestructura de cuento “el hombre gris”.

Fuente: elaboración propia

Las actividades antes mencionadas permitieron que los estudiantes comprendieran como se organiza la superestructura (ternaria) de un texto narrativo y consiguieran un mejor manejo de la línea del tiempo, siendo conscientes que los saltos en la secuencia cronológica conllevan a asumir unos cambios tanto en los personajes como en el espacio en que se desenvuelven. Ahora bien, mientras en el Pos-test los estudiantes del grupo 1 hicieron una mejor construcción del estado final en sus producciones, el grupo 2 evidenció más dificultades para dar un final congruente con el estado inicial y la fuerza de transformación; esto posiblemente puede obedecer a que los dos grupos tienen una dinámica comportamental distinta, lo que genera, que los estudiantes del grupo 1 desarrollen la trama de una historia de manera más fluida, mientras que a los estudiantes del grupo 2, les cuesta más concentrarse, es decir, inician bien, pero mientras trabajan van surgiendo distracciones que afectan el proceso de escritura y se reflejan directamente con la construcción del estado final, seguramente porque no hay una motivación direccionada o constante, lo que también se asocia con los estilos y ritmos de trabajo de los estudiantes.

Cabe señalar que en el Pos-test los indicadores *estado inicial* y *fuerza de transformación* tuvieron un cambio positivo, el primero tuvo un avance de 23 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 14 para el grupo 2; en el segundo, el grupo 1 mejoró 29 puntos porcentuales y el grupo 2 un aumento de 16 puntos. Lo anterior, lleva a deducir que los estudiantes de ambos grupos lograron iniciar historias que se salían del esquema que antes manejaban, por ejemplo, usaron expresiones como: “en el año 2.324, un niño...” o “en una galaxia muy muy lejana...”; además se hizo evidente su preocupación por ubicar a los personajes en un tiempo y un espacio determinados, para así proponer una complicación que confrontara a los personajes y los obligara a buscar soluciones efectivas.

Con respecto al indicador *título*, se evidencia un mayor desempeño para el grupo 2 y un resultado ligeramente menor para el grupo 1, dicho indicador es definido como el nombre que el autor le coloca al texto y se relaciona directamente con los hechos narrados. Este aspecto, desde el Pre-test tuvo una puntuación alta para ambos grupos de 81% y 82% respectivamente, y durante la implementación de la secuencia didáctica pudo afianzarse, ya que se puso en marcha la estrategia de comprensión de Solé (1992) del antes, durante y después, por ende, cada que se visualizaba un video, película o que se leía un texto experto, se realizaban indagaciones con el fin de que los estudiantes realizaran predicciones y hallaran la relación del título con los hechos que se narraban, esto generó que en el Post-test el grupo 1 alcanzara un 97% y el grupo 2 un 100% en la inclusión de dicho aspecto en sus producciones, ya que a la hora de poner el título, los estudiantes tuvieron más cuidado en que este se relacionara con los acontecimientos que conformaban la trama de la narración.

En concordancia con lo anterior, cabe presentar el siguiente ejemplo que da cuenta de los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica en la dimensión *superestructura* por uno de los estudiantes del grupo 1.

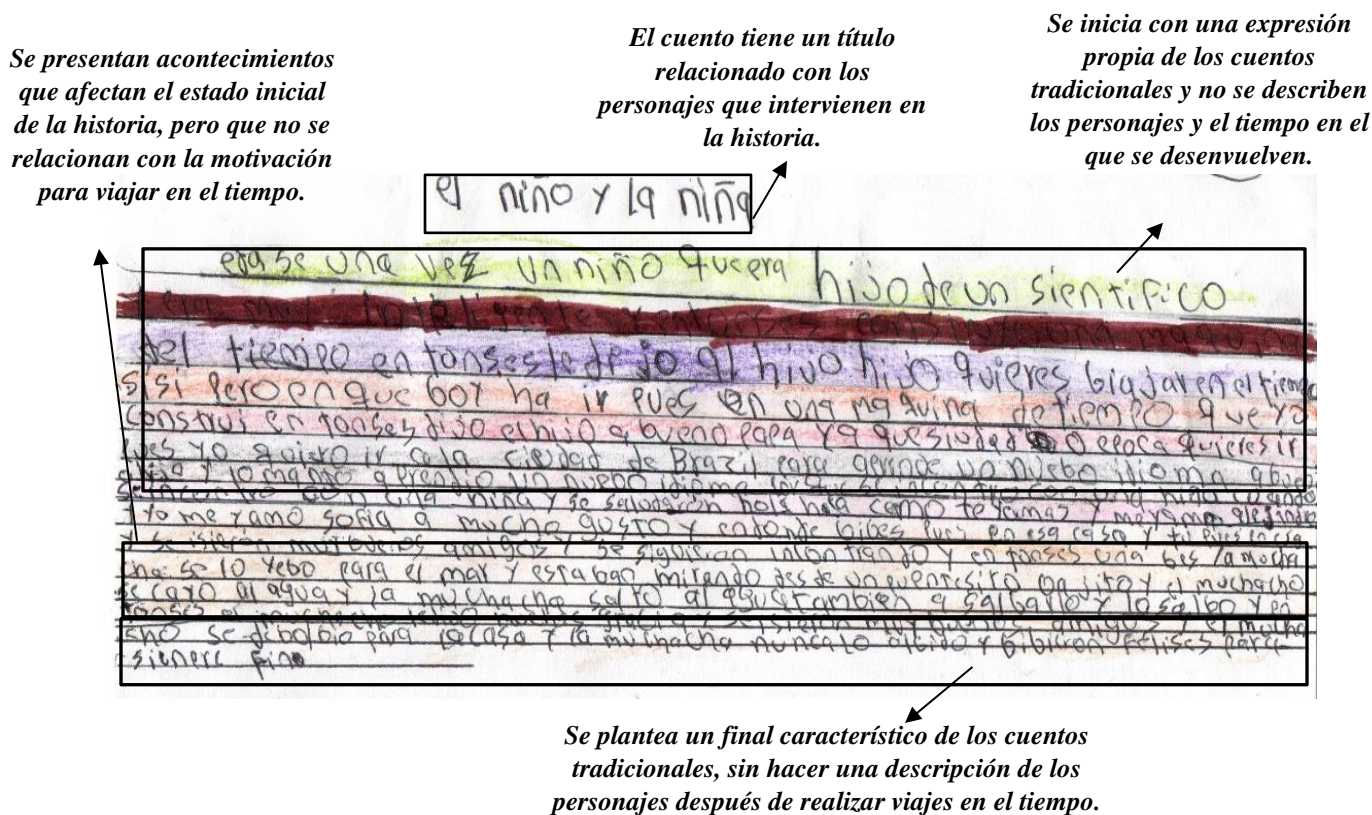


Imagen 19. Análisis de la producción escrita del estudiante 20 en el Pre-test

Fuente: elaboración propia

En este ejemplo del Pre-test, se observa que el estudiante colocó al texto un título que, si bien se relaciona con los hechos narrados, no crea la expectativa necesaria para hacer que el destinatario se sienta atraído y se interese en leer el texto. Por otro lado, inicia y termina la historia usando “erased una vez” y “vivieron felices para siempre”, lo que demuestra que tiene un esquema ya construido a partir del tipo de historias que ha leído. Además, no crea un estado de

equilibrio para los personajes, ni un argumento que justifique la realización de viajes en el tiempo por parte del personaje

El cuento tiene un título relacionado con los personajes y los hechos narrados.

Yohann esmith molina Giraldo. (1) (2)

el viaje de David

En abril del año 2020, había un niño ^{que} estaba hablando con su mamá de todos los problemas que pasaban en ese momento, y de repente bio fue un señor botata un robot nuevo y odioso, y salió corriendo hacia él, ya que nunca había visto un robot de verdad, lo miro dio, y él sabía donde había una fuente de poder de vibración, y 3 horas después ya estaba cargado.

Por esa razón decidió quedarse mirándolo y bio que el robot se llamaba JM-05, y 2 horas después el niño llamado David bio fue el robot era creador de máquinas del tiempo, o sea que él tenía la inteligencia suficiente como para hacer eso y su misión era crearlas.

Después le ordeno, o le dijo, que abiera su entendida, lo que David decía, y le hablo le dijo que hiciera una máquina del tiempo, y el robot salió de la casa a buscar vibración y David lo siguió, y encontraron un lugar secreto donde no podían entrar humanos por un solo servicio de seguridad, eso era para ellos, entonces JM-05 cogió el vibración y se lo llevó, buscaron cables y fueron donde un científico

En el texto se observa un estado inicial en el que se presenta a los personajes en un estado de equilibrio, el tiempo y el espacio en que se desenvuelve.

En el texto se narran situaciones que afectan el estado inicial de la historia y que explica por qué el personaje realizó viajes en el tiempo.

para que creara años neutros positivos para poder vivir el futuro. 9 meses después JM-05 la estaba terminando la máquina del tiempo cuando la terminaba David decidió ir al futuro a ver cómo era, nada no mucho nada 50 años adelante y vio que los equilibrios ecológicos se venían dañando, y se le ocurrió el se bajó de la máquina y caminó un metro adelante de la máquina y así a lo lejos vio un ser verde corriendo hacia la máquina muy rápido David se asustó mucho cuando el ser verde llegó a la máquina David corrió hacia ella pero era tarde por que el ser verde le había dado 7 rotos en los

labios y a los ojos y había arreglado los pero a lo lejos vio algo que brillaba y era y salió corriendo a ver eso y vio que de la máquina salían muchos clones y cuando salieron todos de un salto y cuando llegaron a la máquina, David se bajó y viajó hacia el presente y cuando estaba supuso JM-05 y David se puso a contarle su aventura, luego JM-05 se asustó y cuando se prendió tenía los ojos rojos se había vuelto malo.

Hay un estado final en el que se da cuenta de la situación de los personajes después de haber realizado viajes en el tiempo.

Imagen 20. Análisis de la producción escrita del estudiante 20 en el Pos-test

Fuente: elaboración propia

En el Pos-test, el estudiante logró plantear un título que guarda relación no solo con el personaje que protagoniza la historia, sino también con el hecho en el que gira la historia. También describe un estado de equilibrio para los personajes, que luego se ve afectado por una serie de hechos sucedidos durante un viaje en el tiempo, para finalmente enunciar las consecuencias que tuvo el viaje para el protagonista de la historia.

A manera de síntesis, vale la pena plantear que, la secuencia didáctica “el futuro en tu imaginación”, permitió que los dos grupos de estudiantes del grado 5 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, sede Frailes, progresaran en el proceso de escritura de textos narrativos,

tipo cuento de ciencia ficción; tal como se evidenció al confrontar los resultados del Pre-test y Pos-test en las tres dimensiones planteadas (contexto comunicativo, lingüística textual y suprestructura). En este sentido, como se consignó en el presente análisis, los cambios más positivos se dieron en la dimensión *contexto comunicativo*, con un promedio de avance para el grupo 1 de 27 puntos porcentuales y para el grupo 2 de 28 puntos. En este aspecto los estudiantes llegaron a comprender que todo escrito tiene un propósito que surge en un contexto determinado y se dirige a un destinatario particular. Así mismo, en la dimensión *lingüística textual*, el grupo 1 avanzó 18 puntos porcentuales y el grupo 2 subió 19 puntos. En la dimensión *superestructura* el grupo 1 mejoró 25 puntos porcentuales y el grupo 2 en 12 puntos. Lo anterior, supone que el diseño y desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje porque permite generar espacios que posibilitan la construcción de conocimiento a través de la interacción con textos o con situaciones reales de comunicación que cobran sentido

Hay que agregar, que la puesta en marcha de la presente propuesta didáctica produjo un impacto positivo en la población objeto, porque se ejecutó teniendo en cuenta el ritmo de trabajo de los grupos participantes, además se incorporó el uso de TIC, se abordaron temas y personajes que circulan en su contexto a diario, se vinculó a toda la comunidad educativa y lo más importante, cada sesión se iniciaba y se terminaba generando una nueva expectativa; esto llevó a que los estudiantes se mantuvieran interesados durante todo el proceso. De igual manera, lo desarrollado brindó un espacio de libertad en el que los estudiantes pudieron imaginar, proyectarse en el tiempo e incluso reflexionar sobre su actuar en el mundo; para finalmente, desarrollar procesos de lectura y escritura que además de mejorar su desempeño académico generaron aprendizajes para la vida.

4.2 Análisis cualitativo de la información

En este apartado se analiza la práctica pedagógica de los docentes que desarrollaron la secuencia didáctica a partir seis categorías: *autopercepciones, toma de decisiones, transformaciones, descripciones, percepciones y autocuestionamientos* que emergieron de los diarios de campo, y que se determinaron mediante consenso grupal por los estudiantes de la cohorte IV del MEN. Dichas categorías se usarán para analizar las prácticas de enseñanza de los docentes que realizaron la investigación, que para efecto del presente análisis se denominarán: docente 1(a cargo del grupo 1) y docente 2 (a cargo del grupo 2). En este proceso se tendrán en cuenta las diferentes etapas de la secuencia didáctica; fase de preparación, fase de producción y fase de evaluación¹.

4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza del Docente 1.

Fase de preparación

Esta fase está compuesta por tres sesiones, llevadas a cabo durante 24 clases, cada una de ellas con una duración de 2 horas, tres veces a la semana. Las dimensiones que se evidenciaron en esta etapa son: autopercepciones, toma de decisiones, descripciones, percepciones, transformaciones y autocuestionamientos.

Esta fase del proceso significó para mí un gran reto, experimenté emociones y sentimientos que me hacían *autocuestionarme* acerca de si las actividades que se habían preparado para motivar a los estudiantes eran lo suficientemente innovadoras como para capturar su atención e interés; *¿será que había logrado salirme del molde que siempre uso?* (Diario de campo, febrero 14 de 2018) pregunta que no fue difícil resolver, ya que, por ejemplo, mientras

¹ Este apartado será abordado en primera persona, debido a la naturaleza de los datos.

observaba a los estudiantes participar en la actividad del túnel del tiempo, pude notar según lo descrito “*su alegría y sorpresa; no esperaban que cuando se les convocó a asistir a la biblioteca se iban a encontrar con un espacio en el que podían interactuar, recordar y proyectarse en el tiempo*” (Diario de campo, febrero 21 de 2018). Me di cuenta de que, a pesar de mis inseguridades, pude generar una experiencia significativa para mis estudiantes y que al cuestionarme sobre mis acciones como docente y sus efectos puedo mejorar mis prácticas, pues es fundamental para la búsqueda y actualización docente, la duda y el repensar lo realizado en el aula.

De acuerdo con lo registrado en el diario de campo, una de las categorías que se hizo presente con más frecuencia en este momento del proceso, fue la *descripción*, debido a que era necesario observar y documentar las acciones y comportamientos que se daban en el aula, para así reflexionar acerca de la metodología a seguir de acuerdo a las dinámicas que se iban presentando; como lo evidencia el siguiente ejemplo, “*cuando los estudiantes entraron al túnel del tiempo, se notaban muy emocionados, a medida que observaban las fotografías de cuando eran pequeños surgían risas e interacciones con otros compañeros. Cuando llegaron a la zona del presente identificaban lugares que habían visitado y elementos que les eran familiares, así mismo en la zona del futuro se mostraban unos a otros las fotografías con gran entusiasmo. Sin embargo, surgió algo inesperado, los estudiantes en medio de su euforia derrumbaron el túnel*” (Diario de campo, febrero 21 de 2018), ante esta situación sentí enojo porque mi compañero y yo habíamos invertido mucho tiempo en el montaje de esta actividad, tuve que *tomar una decisión* en cuestión de segundos, actuar como usualmente lo hacía (los regañó y les reclamo por su mal comportamiento) o me calmo y dialogo con ellos frente a lo sucedido. Finalmente, decidí autocontrolarme, y esto fue más productivo, “*sin regaños, ni reclamos, los estudiantes*

implicados lograron aceptar que no se habían comportado de la mejor manera y que debían cambiar su actitud” (Diario de campo, febrero 21 de 2018). Esta acción hizo que se empezara a vislumbrar la categoría *transformaciones*, ya que se evidenció que actué de una manera distinta frente a una situación que se dio en el aula, con el fin de generar un ambiente adecuado para el aprendizaje, en el que el docente no está para juzgar, sino para mediar y aprovechar cada situación de manera positiva.

Las autopercepciones y percepciones también se hicieron presentes en esta fase, ya que todo el tiempo estuve a la expectativa, tratando de percibir no solo mis emociones y sentimientos, sino también las de mis estudiantes; con el fin de identificar si el proceso estaba surtiendo el efecto esperado, por ejemplo cuando hice la socialización de algunas de las actividades los registros dan cuenta de mis sentimientos y percepciones, así lo evidencia el siguiente fragmento *“me sentí un poco abrumada porque los estudiantes no se escuchaban unos a otros , no sabía cómo mejorar este aspecto”* (Diario de campo, febrero 26 de 2018), además lo escrito también me permite entender que en el proceso encontré alternativas de trabajo distintas, por ejemplo, al señalar que *“los estudiantes hicieron excelentes aportes con respecto a sus expectativas y necesidades, entre ellas, se concientizaron que era importante escuchar los aportes que cada uno daba. Además, parecían muy satisfechos al ver que sus ideas quedaron plasmadas en una cartelera que se fijó en una de las paredes del aula, se decían unos a otros, allí está escrito lo que yo dije, adicionalmente, en el momento de firmar el contrato era evidente que se sentían orgullosos, de que este hubiese emergido de sus ideas”* (Diario de campo, febrero 26 de 2018). De acuerdo con esta percepción *“era evidente que los estudiantes estaban acostumbrados a que los docentes les indicarán lo que debían hacer, sin abrir espacios para indagar sobre sus ideas y necesidades”*.

Lo anterior además demuestra que los estudiantes tienen todo el criterio para participar en la construcción de su aprendizaje, y el involucrarlos en este proceso puede generar que sea realmente significativo, lo que concuerda con lo planteado por Perrenoud (2004), quien indica que involucrar a los estudiantes en la construcción de un contrato didáctico genera una mediación que causa en ellos deseo de saber y de aprender, “lo que evidentemente supone, por lo que se refiere al profesor, la voluntad y la capacidad de escuchar a los alumnos, ayudarlos a formular su pensamiento y a tener en cuenta sus palabras”(p.57).

Fase de desarrollo

Esta fase está compuesta por seis sesiones llevadas a cabo durante 42 clases, cada una de se desarrolló en dos horas, tres veces a la semana. En esta etapa se evidenciaron las siguientes dimensiones: percepciones, autopercepciones, toma de decisiones, descripciones y autocuestionamientos.

Durante esta parte del proceso se siguieron evidenciando descripciones acerca de las situaciones que se daban en el aula, pero la categoría que más se evidenció fue autopercepciones, sobre mi actitud en cada una de las actividades que se realizaban, por ejemplo, sentí en muchas ocasiones que *“el papel de la profesora que quiere mantener el control insistía en salir, sobre todo en las actividades lúdicas y creativas, en las que daba instrucciones paso a paso, y como es de esperarse, muchos estudiantes no seguían”* (Diario de campo, marzo 14 de 2018). Además, era frustrante ver su actitud frente a las actividades que tenían que ver con la lectura como actividad de preparación de la escritura, en las que decían *“ese cuento está muy largo... no hay uno más corto”* (Diario de campo, mayo 3 de 2018) , por ejemplo el día que trabajaron el cuento “el ruido de un trueno” ,mientras caminaba por el aula , *“me di cuenta que varios grupos se*

estaban dividiendo la lectura del cuento, cuando los confronté varios de ellos argumentaron que no les gustaba leer y menos si eran textos tan largos. Esto me llevó a convocar a un diálogo con todo el grupo acerca de las ventajas y desventajas de la lectura, donde los estudiantes concluyeron que debían cambiar su actitud, sobre todo porque reconocían que los cuentos que estábamos trabajando en clase eran muy chéveres, el problema era más de pereza” (Diario de campo, mayo 3 de 2018). Fue así como descubrí que es necesario dialogar constantemente con los estudiantes manteniendo una actitud abierta ya que no todo tiene que salir según el plan, en muchas ocasiones las situaciones que consideramos negativas pueden empezar a generar grandes cambios, como en este caso, en el que *“no puedo decir que todos los estudiantes cambiaron repentinamente su modo de percibir la lectura, pero si se abrió el camino para generar mejores hábitos”* (Diario de campo, mayo 3 de 2018).

Por otro lado, las situaciones imprevistas me hicieron reflexionar acerca de que *“no debemos preocuparnos por que pensamos que los estudiantes están cometiendo errores, más bien debemos enfocarnos en el aprovechamiento de eso que calificamos como un error, para usarlo en beneficio del proceso”* (Diario de campo, marzo 15 de 2018), esto se puede evidenciar en algunas de mis percepciones, por ejemplo en las que advierto que *“algunos estudiantes se sintieron frustrados porque el experimento no salió bien, pero esto los motivó a encontrar por sí mismos la razón, para luego reflexionar que en cuestión de ciencia las cosas no siempre salen como está planeado, incluso en muchas ocasiones hay consecuencias negativas”* (Diario de campo, abril 4 de 2018). Me di cuenta que, sin ponerme en frente de mis alumnos a darles una definición o concepto, ellos iban reflejando aprendizajes construidos por sí mismos; comprendí como iba emergiendo la categoría transformaciones.

De acuerdo con lo anterior, Perrenoud (2004) plantea que los maestros estamos llamados a generar situaciones de aprendizaje que se distancien de “los ejercicios clásicos, que sólo les exigen la puesta en práctica de un procedimiento conocido” (p.15).

Luego, cuando los estudiantes estaban próximos a iniciar el proceso de producción surgió la categoría *autocuestionamientos*, ya que no dejaba de preguntarme si “*el tener que emprender actividades que les exigían más quietud, les iba a generar el mismo entusiasmo que se venía marcando con las actividades anteriores, que les habían resultado tan divertidas*” (Diario de campo, agosto 2 de 2018). Pero después de recordar que había tenido la misma actitud en ocasiones anteriores, pude reflexionar acerca de que no ganaba nada con preocuparme, todo lo contrario, la experiencia me decía que mis sentimientos negativos terminaban afectando no solo mi desempeño, sino también el de los estudiantes, que de una manera u otra perciben la condición emocional del maestro. Pero estos temores se disiparon rápidamente, pues considero que los estudiantes hicieron un buen proceso de escritura tal como se describe a continuación: “*después de realizar con mucho entusiasmo el proceso de planeación de sus escritos, les planteé a los estudiantes que debían intercambiar dichas planeaciones con otros compañeros y evaluar por medio de una rejilla si tenían los elementos necesarios. Cuando hicieron este trabajo se reunieron con los compañeros que habían evaluado para explicarles sus consideraciones y al observarlos, me di cuenta que se habían apropiado muy bien de los personajes, las características del texto y su estructura, sentí que en realidad habían aprendido*” (Diario de campo, agosto 6 de 2018).

Así mismo, se manifestó la categoría *toma de decisiones*, ya que surgieron situaciones que ameritaron cambios en las actividades que se habían planeado, por ejemplo; “*al ver que las niñas no se interesaron tanto como los niños en la película proyectada, optamos por hacer*

algunos cambios en las actividades siguientes, buscamos películas, dibujos animados y cortos que pudieran contener personajes y temáticas que pudieran ser más atractivas para ellas”

(Diario de campo, mayo 28 de 2018). Lo anterior me demostró una vez más que la práctica docente es una actividad dinámica, en la que los estudiantes y las condiciones del momento van marcando las pautas a seguir, por lo cual es de vital importancia estar presto a observar y generar argumentos críticos sobre sus propias acciones; de acuerdo con esto, y aplicando los planteamientos de Schön (1992) es necesario que los docentes desarrollemos el pensamiento práctico, es decir, además de generar situaciones de aprendizaje, debemos reflexionar mientras estas se llevan a cabo para detectar posibles fallas y buscar estrategias de solución durante y después; esto garantiza que se satisfagan verdaderamente las necesidades que se dan en el aula.

Fase de evaluación

Esta fase está compuesta por tres sesiones llevadas a cabo durante 27 clases, cada una de ellas con una duración de dos horas, tres veces a la semana. En esta etapa se evidenciaron las siguientes categorías: percepciones, autopercepciones y transformaciones.

Debo mencionar que la evaluación fue un proceso constante dentro de toda la secuencia didáctica y tal vez la fase más compleja, debido que a la mayoría de actividades de metacognición se hacían mediante diálogo grupal, una metodología que puede resultar un poco ardua y desgastante, tal como lo evidencian algunas *autopercepciones*; por ejemplo, *“no puedo negar que en muchas ocasiones me sentí agotada tanto física como emocionalmente, al momento de realizar la retroalimentación de las actividades que se desarrollaban, porque era muy difícil lograr que se escucharan unos a otros”* (Diario de campo, mayo 2 de 2018). Lo anterior me llevó a pensar y poner en práctica nuevas estrategias de socialización que no solo me resultaron menos pesadas, sino que fueron provechosas para los estudiantes, quienes lograban sostener la

atención por periodos más largos de tiempo; además, se confirma el hecho de que en muchas ocasiones las situaciones que nos resultan frustrantes nos llevan a repensar nuestra manera de actuar como profesionales y a reinventar nuestras metodologías.

Así mismo, el hecho de que la evaluación sea continua garantiza que se vayan observando los avances y de manera gradual se aclaren las dudas que se van generando a lo largo del proceso, garantizando un aprendizaje recíproco. Prueba de ello es que en muchas ocasiones *“me sentí sorprendida al notar que llegaban a conclusiones y hacían observaciones que ni siquiera yo había contemplado que pudieran hacer con tanta facilidad”* (Diario de campo, septiembre 12 de 2018), por ejemplo, *“cuando se realizó el ejercicio de lectura del cuento sin conectores, pocos minutos después de haber iniciado la actividad, muchos niños se acercaron a decirme que le faltaban palabras... que el cuento estaba muy raro. Al terminar de leer me expresaron que al texto que le faltaban palabras que conectaran unas oraciones o ideas con otras y que así no se entendía bien la historia”* (Diario de campo, julio 18 de 2018).

Además, fueron emergiendo percepciones que denotan los cambios positivos que se fueron dando en los estudiantes; por ejemplo, *“actividad tras actividad y sesión tras sesión se fue avanzando, sentí a los estudiantes más conscientes de la importancia de escuchar los aportes del otro”* (Diario de campo, agosto 22 de 2018). De esta manera pude comprender que todo cambio implica un proceso, no podía pretender que la actitud de los estudiantes e incluso la mía cambiara de un día para otro, debía tener paciencia y dejar que las cosas fueran dando con naturalidad.

Ahora bien, la categoría que prevaleció en esta parte del proceso, fue *transformaciones*, ya que a lo largo del camino pude observar los cambios positivos que se dieron en mi práctica pedagógica a partir de examinar mis acciones y sus efectos sobre mis estudiantes, en quienes

pude *percibir* que se sorprendían por las cosas que los ponía a hacer , decían *“profesora , está segura que esta es la clase de español... parece la clase de ciencias...parece la clase de artística...y por qué no vamos a escribir en el cuaderno hoy...”*(Diario de campo, abril 4 de 2018). Además, pude comprender que no todo se los tengo que dar yo, ellos pueden construir sus propios aprendizajes, solo basta con tener paciencia y no pretender que en una hora de clase se genere un aprendizaje. Pienso que ese es el obstáculo en el que más avancé y en el que más debo continuar trabajando, en el manejo del tiempo. Así mismo, empecé a escuchar a mis estudiantes, que en muchas ocasiones me sorprendieron con su manera de construir y proyectar el conocimiento. *“No puedo decir que mis prácticas se transformaron del todo, pero sí que logré generar una conciencia crítica sobre mis practicas pedagógicas que me hacen evaluar mis acciones día a día y generan una lucha entre la docente que he sido y la que quiero llegar a ser”* (Diario de campo, octubre 21 de 2018).

Como lo plantea Perrenoud (2004), la actividad profesional de un docente, debe estar mediada por procesos reflexivos que impulsen la transformación positiva de las prácticas pedagógicas y que le permitan hacer frente al “error, la incertidumbre, el éxito y el fracaso, el obstáculo y el tiempo” (p.25) y para ello debe construir o adaptar dispositivos y secuencias didácticas que le permitan identificar “lo que moviliza y hace aprender a sus alumnos” (p.25).

4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 2.

- **Fase de preparación**

Esta fase está compuesta por tres sesiones llevadas a cabo durante 24 clases, cada una de ellas desarrolladas en dos horas, tres veces a la semana, en las cuales emergieron las categorías: percepción, autopercepción y descripción.

Durante la preparación de la secuencia y aplicación de las dos primeras sesiones me *auto cuestioné* respecto a si el trabajo a realizar sería lo suficientemente potente para lograr una transformación en mis prácticas y en el aprendizaje de los estudiantes; lo que atiende a una preocupación constante por generar procesos significativos de enseñanza. En el transcurso de las clases, mis dudas parecían no aclararse porque no sabía cómo interpretar la actitud que ellos manifestaban, ya que reiteradamente planteaban que querían volver a las clases habituales, decían; “*profesor díctenos mejor, que no estamos haciendo nada*” (Diario de campo, marzo 15 de 2018). Estas apreciaciones me ponían nervioso y algo molesto, ya que sentía que no estaban valorando mi esfuerzo por brindarles una mejor manera de construir el aprendizaje; por lo que en una clase de Geometría y con una actitud e intención un poco extrema, les dicté una hora completa, al terminar pude percibir que estaban cansados y enojados porque durante todo ese tiempo no les permití expresar sus ideas.

Lo anterior, me permitió generar un diálogo en el que comparamos las dos situaciones, una en la que ellos tenían el espacio para producir y exponer sus propias ideas y la otra en la que solo yo hablaba; después de esta conversación mis sentimientos cambiaron, porque con tranquilidad pude reconocer que la labor que estaba realizando generaba un aprendizaje placentero en ellos y por ende debía confiar plenamente en el trabajo planeado. Reafirmé esta posición, cuando empecé a notar que los estudiantes estaban interesándose cada vez más por los temas que aborda la ciencia ficción, me comentaban que habían encontrado libros o que estaban haciendo búsquedas en internet, por ejemplo “*Profesor yo estuve leyendo un libro que hay en mi casa, se llama Crónicas Marcianas, es muy bueno*” (Diario de campo, abril 03 de 2018), situación que fue potente, porque los estudiantes más interesados en las propuestas de clase, se encargaban de motivar a los demás, por ejemplo, “*Ana María se reunión con algunas amigas a*

investigar sobre personajes de ciencia ficción del género femenino y Alejandro trajo a clase un reloj que había adaptado para que funcionara como una máquina del tiempo, lo que generó juegos que pueden llegar a ser productivos en una parte posterior del proceso” (Diario de campo, abril 18 de 2018).

De acuerdo con lo registrado en el diario de campo, otra de las categorías que se hizo presente de manera frecuente en esta fase, fue la *descripción*, debido a que para mí era necesario observar y consignar las acciones y comportamientos que se daban en las clases, para así reflexionar acerca de las acciones a seguir de acuerdo a las dinámicas que se iban presentando; como lo evidencia el siguiente ejemplo *“Una vez que han terminado de realizar los personajes, damos inicio a la presentación de los muñecos. Unos niños se paran de su silla para observar un personaje que tiene el esqueleto por fuera y mientras tanto, veo que otro les destruye el trabajo a varios, motivo por el cual se debe detener la presentación de los grupos”*. (Diario de campo, febrero 23 de 2018), Ahora bien, ante a la situación descrita en el fragmento anterior sentí mucha rabia y llame la atención al estudiante implicado en el acto de indisciplina, delante de todos sus compañeros, obligándolo a disculparse con los estudiantes perjudicados, pero luego de unos minutos me *cuestioné* porque me di cuenta que seguía reaccionando de la misma manera frente a lo sucedido en clase, lo que no aportaba a un mejor ambiente de aprendizaje, pues lo pertinente hubiese sido hablar con los estudiantes para conocer lo ocurrido desde distintas percepciones y así intentar resolver el conflicto de fondo, desde el reconocimiento y aceptación del error por parte del estudiante y no desde la culpa.

Al pasar las clases se presentaron con mayor intensidad las categorías *percepción* y *autopercepción*, ya que el temor respecto al poco tiempo para la aplicación de la propuesta, era persistente en mi quehacer, sumado a la preocupación por mantener de forma constante la

motivación de los estudiantes, y que no tuvieran aversión por la secuencia. Lo anterior, causaba que en algunos momentos me sintiera un poco estresado, situación que no podía ocultar mientras desarrollaba algunas de las actividades de la secuencia didáctica, como lo evidencia lo registrado en el diario de campo *“una niña me pide que la deje pintar la cinta de las fotos del pasado para que se vea mucho mejor el cuadro, a lo cual le respondo que luego y le aclaro que eso no fue lo que la mande a trabajar por ahora, entonces ella se va a su puesto, mientras me mira mal”*. (Diario de campo, marzo 19 de 2018). Sin embargo, después de una rápida evaluación de mi respuesta, recordé que todas las sesiones tenían un componente de expectativa y que si ella trabajaba en las fotos del pasado igual estaba trabajando en la secuencia didáctica. *“La niña regresa al rato y me pregunta si ya puede trabajar en la cinta, que ella quería pintarla para que se vieran mucho mejor las fotos”* (Diario de campo, marzo 19 de 2018). Ya este segundo momento, le expliqué de una mejor manera que era importante que culminara el trabajo que estaba realizando con una de sus compañeras, y que cuando terminaran, ambas podían pintar la cinta, ya que embellecer el aula de acuerdo con la temática que estábamos trabajando también era significativo; esta vez pude notar que ella volvió a su puesto y llevaba una risa en su rostro mientras manifestaba que ya casi terminaban.

- **Fase de desarrollo.**

Esta fase está compuesta por seis sesiones llevadas a cabo durante 42 clases, cada una de ellas desarrolladas en dos horas, tres veces a la semana. En relación con las dimensiones emergieron: toma de decisiones, transformaciones y percepción.

Durante esta parte del proceso se evidenció la *toma de decisiones* debido a las acciones que ocurrían en conjunto dentro de la institución, por ejemplo, el día que se realizaba la invasión extraterrestre registré lo siguiente en el diario de campo: *“minutos antes de iniciar la invasión*

extraterrestre, me entero que la profesora del área de ciencia naturales, ha citado a todos los estudiantes de 4b a la cancha, para elaborar unas artesanías y precisamente varios de ellos iban a personificar a los extraterrestres. Al explicarle a la docente el trabajo que se iba a realizar, argumenta que el trabajo que ella iba a hacer también era muy importante y que si los niños se salían de su clase podían perder la materia; por tal motivo se debe aplazar la invasión extraterrestre” (Diario de campo, mayo 09 de 2018). Esto me llenó de mucha impaciencia, ya que esta actividad se había preparado con mucha antelación y el ambiente de expectativa era muy alto, sin embargo volví al salón e intenté a través de ejemplos, manifestarle a los niños que a veces las cosas no salen según lo planeado y les conté una historia *“De niño quería ser odontólogo, pero al saber que tendría que trabajar en las bocas de las personas me llene de fastidio y olvide este sueño, alguien grita desde atrás, el profesor tan bobo y los niños se ríen”* (Diario de campo, mayo 09 de 2018). Mi actitud cambió y entendí que el desarrollo de una propuesta de enseñanza debe ser flexible y sujeta a cambios. En tal sentido, utilicé el ejercicio para hablar con los estudiantes acerca de los sueños, como lo evidencia el siguiente ejemplo: *“Un estudiante dice que él también quiere compartir su sueño y nos habla sobre viajar a España para estudiar y poder estar con su mamá, así que utilizo esta historia como herramienta de construcción del mismo proceso, he invitó a otros a que nos cuenten sus sueños”* (Diario de campo, mayo 09 de 2018). Mientras escucho sus sueños, mi *percepción* sobre ellos cambió y pude entender un poco más sus tristezas y alegrías, por esto decidí invertir más tiempo y continuar compartiendo sus experiencias ya que para construir cuentos de ciencia ficción es necesario dialogar sobre el hombre y sus acciones futuras (Moreno, 2010).

También se hicieron presentes en esta fase una gran cantidad de conflictos estudiantiles externos a la secuencia, en cuya resolución se debió invertir mucho tiempo, por lo que tuve que

aplazar varias de las actividades y esto me llevo a *auto cuestionarme*, sobre la cantidad de experiencias de aprendizaje que faltaban y la disponibilidad de tiempo, pues las interrupciones al proceso iban a generar repercusiones en el tiempo de ejecución, muestra de ello es el siguiente ejemplo: “*Los niños me preguntan si veríamos la película, a lo cual respondo que hoy tampoco se podrá ver ya que es urgente solucionar los problemas de convivencia que se estaban presentando, varios niños se disgustan con los compañeros que estaban generado los conflictos, ya que según ellos les estaban impidiendo disfrutar de las actividades de Español*” (Diario de campo, julio 26 de 2018). A pesar de lo anterior, pudimos retomar el ritmo de trabajo, lo que me demostró que, pese a los imprevistos, si se ha realizado un buen proceso y se mantiene a los estudiantes motivados, no importan las interrupciones que se presenten, al fin y al cabo, son los estudiantes quienes determinan el ritmo a seguir. Por otra parte, me sorprendí al sentir que ya no tenía miedo de fallarle a los estudiantes y podía reflexionar sobre las cosas cotidianas que nos estaban pasando, lo que coincide con los planteamientos de Perrenoud (2004), quién sustenta que cuando nos hacemos conscientes de nuestras reflexiones y las incorporamos a nuestro quehacer de manera intencionada, éstas empiezan a ser en faro que conduce nuestras prácticas de enseñanza.

Al terminar esta fase pude observar la *transformación* en mis prácticas pedagógicas, ya que había cambiado mi manera de trabajar en clase, con una gran variedad de actividades (Películas acompañadas de refrigerios temáticos, inventos sobre posibles maquinas del futuro, experimentos de cosas cotidianas y la realización de videos), además delegue en los estudiantes responsabilidades, por ejemplo “*Un estudiante comenta que busco en internet y encontró algo sobre los robots y le pido por favor lo comparta con sus compañeros, (son las leyes de la robótica de Isaac Asimov), entonces algunos preguntan que si eso es verdad*” (Diario de campo,

abril 19 de 2018). Además, los procesos reflexivos me permitieron avanzar en la reconstrucción del significado de la comprensión y producción de textos, y en el sentido real de las propuestas de enseñanza del lenguaje, que se fundamentan desde procesos de comunicación humana reales. En concordancia con los anterior Perrenoud (2004) plantea, que reflexionar sobre la práctica nos lleva a ser mejores profesionales, ya que nos permite renovar y actualizar nuestros propios conocimientos, buscar nuevas formas de proceder y hallar soluciones eficaces e innovadoras a problemas actuales.

- **Fase de evaluación:**

Esta fase está compuesta por tres sesiones llevadas a cabo durante 27 clases, cada una de ellas desarrolladas en dos horas, tres veces a la semana. Las dimensiones que emergieron durante esta fase del proceso, fueron: autocuestionamiento, transformaciones y autopercepciones.

La *autopercepción* que tenía sobre mi trabajo, cambio al terminar este proceso, ya que por años consideré mi labor como un proceso centrado en mí, yo era el protagonista de mis clases, porque sabía que necesitaban aprender mis estudiantes; pero esta concepción cambio, en la actualidad me reconozco como un docente nuevo, que puede llevar al aula de clases conocimientos diversos, significativos y reales, y que además considera al estudiante como el protagonista del proceso de aprendizaje, capaz de proponer, de cuestionarse y de valorar la información que se le presenta, como lo evidencia el siguiente registro: “*Un estudiante me comenta que hay una serie de dibujos animados que realizan viajes en el tiempo, me pasa su celular y veo unas escenas de dicho programa*” (Diario de campo, septiembre 11 de 2018). Este tipo de situaciones incidieron no solo en la *transformación* de mis concepciones respecto a la enseñanza, sino también de mis prácticas pedagógicas, ya que descubrí que los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden realizar de forma recíproca, es decir, que el conocimiento lo

puede construir cualquier miembro de la clase, si tiene los elementos y recursos necesarios, pero además que el proceso de enseñanza es realmente potente, cuando atiende a los intereses de los estudiantes y a sus capacidades, por lo que una buena alternativa siempre será ponerlos en desequilibrio para que logren construir conocimientos.

Es importante reconocer que esta fase fue la que más disfruté, porque el trabajo con los niños era individual y ello me permitía ver sus capacidades para imaginar nuevos mundos, y también para emplear todo lo que habían aprendido *“Dos estudiantes me comentan que el cuento que ellos están calificando está mal escrito y no se entiende nada, entonces trato de leerlo y me doy cuenta que es verdad”* (Diario de campo, septiembre 15 de 2018). Al final de todo el trabajo, mi percepción es que los estudiantes fueron felices al construir y compartir su conocimiento sobre ciencia ficción, lo que se veía reflejado en sus producciones, donde podía evidenciarse como habían avanzado, como se habían enamorado del proyecto, como se habían apropiado de las características del género, tal como se muestra en el siguiente fragmento: *“En el año 4040 elaboraron la primera máquina del tiempo, cuando Cristian se enteró sobre ella recordó que de niño siempre soñó con ir al pasado para ver que había causado la extinción verdadera de los extraterrestres, ya que había muchas teorías. Pero conseguir un tiquete no sería fácil porque anunciaban por los medios de comunicación del planeta que la empresa Vibranio garantizaba un excelente viaje y por ello los costos serían muy elevados, entonces pensó que sería más fácil robarlo...”* (Fragmento del cuento, La máquina del tiempo. Autor C. D. Ramírez Arredondo).

Ahora bien, el avance de los estudiantes que habían participado en toda la secuencia didáctica era notable en comparación con algunos estudiantes que no participaron en todas las sesiones (la población de la escuela es flotante), esto se evidenció en las producciones finales, tal como se describe a continuación: *“mientras se realizaba el proceso de revisión de los escritos*

finales, estuve haciendo lectura del texto de Juan José, me di cuenta que el estado inicial presentaba marcas que correspondían a cuentos tradicionales, me detuve a pensar que eso estaba sucediendo porque el niño fue matriculado cuando íbamos en la mitad de la secuencia. Debido a lo anterior, tuve que pensar en estrategias que le permitieran tener algunas claridades conceptuales del proceso que estábamos realizando, ya que si bien él no hizo Pre-test y no se incluirá en la muestra a analizar, es importante que se integre al proceso y pueda hacer un buen producto final” (Diario de campo, septiembre 26 de 2018).

Durante el cierre de la secuencia didáctica, estando en el festival (Invasión momentánea) me tomé unos minutos para evaluar todo el trabajo que se había realizado durante este año y comprendí que no era la primera vez que yo hacía tantas cosas en el aula de clases, pero este sí era la única en donde cada actividad realizada estaba unida a otra y así todo tenía sentido. Pude ver a través de los estudiantes y sus padres que el conocimiento sí es felicidad, que se convierte en sonrisas y que hasta el más simple papel puede ser el recuerdo más bello que se guarde de ello.

En síntesis, los procesos reflexivos me permitieron valorar mi práctica y reconocer aquellos puntos débiles de la misma, con el ánimo de transformarla, lo que me condujo a convencerme que el rol del docente es también de investigador, pues el seguimiento a la acción y el registro de la misma y sobre la misma, aporta nuevas alternativas en el aula y es parte del ejercicio profesional de los maestros, que deben buscar la constante actualización. Desde esta perspectiva, la labor reflexiva e investigativa del docente es fundamental para el desarrollo de procesos con sentido pedagógico, didáctico y social; porque no hay que olvidar que en esta labor recaen grandes responsabilidades, no solo para contribuir a que las nuevas generaciones se apropien del conocimiento, sino para formarlos como ciudadanos críticos capaces de participar

en la sociedad. Así que, no basta con llegar al salón de clase a aplicar los conceptos teóricos que nos enseñaron en la universidad, pues la realidad en muchas ocasiones se aleja de la teoría y por esa razón debemos aprender a analizarla, para así dirigir nuestras acciones de manera focalizada y contextualizada (Perrenoud,2004).

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones producto de la presente investigación, cuyo objetivo era analizar la incidencia que genera la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, de estudiantes del grado 5° de la I.E.A.N.C, del municipio de Dosquebradas y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la misma.

- Después de contrastar los datos cuantitativos del Pre-test y el Pos-test, mediante el uso de estadística descriptiva, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo para ambos grupos, lo que quiere decir que, la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de textos narrativos de Ciencia Ficción.
- En el Pre-test de la dimensión contexto comunicativo conformada por los indicadores enunciador, contenido, destinatario y propósito, los menores desempeños estuvieron en los indicadores enunciador y contenido, ya que muchos de los estudiantes no firmaron sus escritos y no incluyeron en sus historias elementos relacionados con la ciencia, la tecnología y la ficción, lo que puede deberse a que si bien en el contexto escolar circula con frecuencia el texto narrativo, su trabajo en el aula se ha centrado en el cuento tradicional, la fábula, el mito y la leyenda, sin valorar la importancia que podrían aportar géneros como el de la ciencia ficción, cuyo contenido es diferente a lo que comúnmente se trabaja (Aldana y Morales, 2017; Jurado y Lugo, 2017), así mismo, la escritura se ha concebido como un producto cuyo único destinatario es el docente, lo que genera que los estudiantes no se asuman como productores de sus textos (Bolívar y Montenegro, 2012; Barriga, 2016; Estrada y Martínez, 2016).

De acuerdo a los anteriores resultados se desarrollaron una serie de actividades partiendo de los intereses de los estudiantes: se planteó una tarea integradora que involucraba a toda la comunidad educativa, se realizaron ejercicios de lectura y análisis de textos expertos y de material audiovisual que permitieron la comprensión de los elementos y características del contexto comunicativo que rodea la producción de textos de ciencia ficción.

Ahora bien, los resultados del Pos-test en esta dimensión muestran que fue la que más avanzó en ambos grupos. Los indicadores enunciador, contenido y propósito tuvieron un progreso sustancial, ya que los estudiantes llegaron a reconocerse como autores y escribir historias en las que se articulaba la ficción, ciencia y tecnología. En relación con el destinatario, no tuvo avance para el grupo 1 y un avance muy leve para el grupo 2, puesto que desde el Pre-test, los estudiantes ya habían obtenido porcentajes altos y tal vez hizo falta diseñar más actividades encaminadas a mejorar este aspecto.

- La dimensión que presentó un menor desempeño en el Pre-test fue lingüística textual, conformada por los indicadores referencias de tiempo y lugar, sustitutos, conectores y signos de puntuación, siendo estos dos últimos los de menor puntuación. Lo anterior, según Gómez (2014), Áviles (2011) y Pérez (2003) se debe a que la escuela le ha dedicado mucho tiempo a que los estudiantes memoricen reglas referidas a estos aspectos, pero no se ha preocupado por que entiendan su verdadero sentido y valor.

Para mejorar estos resultados se desarrollaron actividades de lectura y análisis de textos expertos con y sin los elementos de la lingüística textual para que los estudiantes advirtieran su importancia, además, se llevaron a cabo ejercicios de producción oral y escrita en los que debían conectar ideas, usar los signos de puntuación, reemplazar sujetos y objetos por sustitutos, utilizar marcas de tiempo futuro y lugar imaginario.

Ya en el Pos-test, el indicador que más avanzó fue referencias de tiempo y lugar, debido a que los estudiantes ya tenían conocimiento sobre las características del género de la ciencia ficción y particularmente del subgénero viajes en el tiempo, por lo cual, consiguieron incorporar a sus escritos marcas que indicaban un tiempo futuro y un lugar imaginario. Con respecto a los demás indicadores: sustitutos, conectores y signos de puntuación, también se dio un avance, los estudiantes llegaron a comprender su importancia dentro de todo texto escrito, pero faltó conseguir una mejor apropiación, por lo que se requiere un trabajo continuo y con sentido, de estos aspectos.

- En cuanto al Pre-test de la dimensión superestructura, conformada por los indicadores: título, estado inicial, fuerza de transformación y estado final, se evidenció que en estos dos últimos los estudiantes de ambos grupos presentaron menores desempeños; ya que muchos de ellos no construyeron situaciones concretas que afectaran el equilibrio inicial de los personajes y escribieron finales utilizando marcas características de los cuentos fantásticos o maravillosos, sin dar un cierre claro a sus historias. Esto se debe a que como ya se había mencionado, en la escuela ha predominado el uso del texto narrativo, pero se ha trabajado desde la narrativa tradicional y de una manera superficial (Kaufman y Rodríguez, 2001; Arango y Marín, 2016; Aldana y Morales, 2017).

De acuerdo a estos resultados se realizaron actividades orientadas a lograr una mejor comprensión y uso de los aspectos que conforman esta dimensión, tales como: análisis e identificación de la superestructura de textos expertos y películas, actividades de intervención en las que los estudiantes debían partir del conflicto presentado en un texto experto y modificar la situación inicial y final, además de ejercicios de planeación.

En el Pos-test, ambos grupos tuvieron avances en todos los indicadores que conforman la superestructura. Es así como gracias a la implementación de la estrategia de comprensión de Solé (1992), los estudiantes dimensionaron la importancia de crear un título adecuado para la historia; también, debido a las actividades encaminadas a la identificación y construcción de la superestructura ternaria de textos narrativos de ciencia ficción (estado inicial, fuerza de transformación y estado final), se logró una mejor apropiación de la misma, dejando de lado el uso de marcas características de los cuentos tradicionales. Sin embargo, se observó que el grupo 2, tuvo un avance menor en la dimensión estado final, con respecto al avance del grupo 1 en este mismo indicador y de los demás indicadores, esto puede obedecer a que cada grupo tiene una dinámica de trabajo distinta, que sin lugar a dudas puede generar este tipo de diferencias, por ejemplo: algunos de los estudiantes del grupo 2 suelen generar distracciones durante el trabajo, hacer ruidos, pararse, no seguir instrucciones, situaciones que afectan al grupo a nivel general, ya que logran que los demás pierdan el hilo de lo que están realizando, razón por la cual, posiblemente se hayan presentado tales resultados.

- Después de implementar la secuencia didáctica y analizar los datos del Pos-test, se puede reafirmar que la implementación de la secuencia didáctica fue un éxito y tal vez parte de este logro se pueda atribuir a que su elaboración se cimentó en el enfoque comunicativo propuesto por Hymes (1972) y adoptado en los lineamientos de la lengua castellana (1998) y los estándares básicos de competencias de lenguaje (2006), ya que en todo momento se tuvo presente la necesidad de generar espacios de construcción del aprendizaje en condiciones reales de uso, hecho que sin lugar a dudas potencializa los procesos de lectura y escritura, debido a que genera espacios donde los estudiantes se

sienten a gusto y construyen saberes desde procesos comunicativos ajustados a su realidad e intereses, tal como lo señalan Aldana y Morales (2017); Jurado y Lugo, (2017); Arango y Marín (2016); Serrano, Farfán y Rincón (2009) quienes en sus investigaciones coinciden con esta apreciación.

En consecuencia, se observó que entre los estudiantes se generó un ambiente de trabajo en equipo en donde todos aportaban desde sus presaberes y saberes; aprendieron a evaluarse entre pares, no como una forma de juzgamiento, sino como una manera de crecer uno al lado del otro. Además, vieron el área de lenguaje desde otra perspectiva, en donde podían aprender de manera divertida e incluso desde los contenidos de otras áreas, que para ellos en un principio no eran compatibles.

- El hecho de que en la secuencia didáctica se hallan planteado actividades transversales a distintas áreas del conocimiento, posibilitó que los estudiantes concibieran al área de lenguaje como un espacio de aprendizaje dinámico e interesante, tal vez por esta razón mantuvieron viva la motivación a lo largo del proceso, siempre estaban a la expectativa, cuando se culminaba una actividad esperaban con mucha curiosidad y emoción la actividad que vendría. Habría que mencionar también, que probablemente el uso de las TIC durante el proceso (películas, audios, videos y redacción utilizando Word) contribuyó en mantener el entusiasmo, ya que sin duda alguna los medios tecnológicos se han convertido en el vehículo predilecto por niños y jóvenes para acceder y procesar la información que circula a su alrededor.

Adicional a esto, la secuencia didáctica propició momentos de trabajo colaborativo que integraban a los estudiantes. todos participaban de manera activa y positiva, hasta aquellos que usualmente no lo hacían, ya sea por timidez, dificultades de comprensión o

por rebeldía. Así mismo, el implicar en el proceso a los padres, docentes y educandos de otros grados, generó que el trabajo se hiciera con mayor entusiasmo, esmero y responsabilidad, ya que los estudiantes sabían que todos conocían lo que estaban haciendo, razón por la cual debían prepararse muy bien para elaborar un buen producto final.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer la importancia de seleccionar dispositivos didácticos basados en los gustos e intereses de los estudiantes, para así garantizar procesos pedagógicos motivadores y significativos

- Con respecto al trabajo del texto narrativo tipo cuento de ciencia ficción en el contexto escolar, se puede afirmar, que éste presenta un sinnúmero de posibilidades pedagógicas y didácticas, ya que contempla temáticas actuales, que se acercan a los gustos e intereses de muchos de los estudiantes, quienes tienen contacto constante con este género desde los medios masivos de comunicación, por lo que sin duda representa una forma creativa y fresca de generar soluciones a las problemáticas que suceden en el mundo actual.

Adicionalmente, el género de la ciencia ficción ofrece un alto potencial reflexivo (Reyes, 2001), ya que posibilita que las personas piensen de manera crítica en las consecuencias de sus acciones no solo a nivel individual, sino desde el punto de vista de la especie, esto es posible porque se sale de los esquemas que ofrece la narrativa tradicional que ha sido ampliamente usada como medio de reflexión ética y moral, pero cuyos argumentos carecen de fuerza debido a que se han quedado en el mismo discurso que ya todos los niños se saben de memoria.

- Ahora bien, en cuanto a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza realizadas por los docentes participantes en la investigación y registradas en los diarios de campo, se pudo

evidenciar que al principio, los registros se centraban en *describir* situaciones que se presentaban en el aula y en dar cuenta de las *percepciones* acerca del comportamiento y actitudes de los estudiantes, pero poco a poco fueron apareciendo los *autocuestionamientos* acerca de si las actividades que habían planteado estaban surtiendo el efecto esperado en los estudiantes ,y si sus propias actitudes estaban contribuyendo al proceso. Fue así como se hicieron más frecuentes las *reflexiones* acerca de la manera en que actuaban los docentes frente a cada situación y se generó conciencia sobre la importancia de verse a sí mismo de manera crítica y reflexiva, como una herramienta importante a la hora de *tomar decisiones* frente al proceso pedagógico. De esta manera surgieron *transformaciones* en las prácticas de los docentes participantes, quienes lograron empezar a despojarse de los sesgos que implica la educación tradicional de la que siempre habían sido parte, primero como alumnos y luego como maestros.

Quizás una de las mayores transformaciones fue comprender que la labor educativa es una actividad cuyos protagonistas son los estudiantes, por tal razón debe darse mediante procesos dinámicos y flexibles que pueden cambiar de acuerdo al contexto, es decir, si bien el docente debe tener un plan de acción, debe también estar dispuesto a improvisar según las situaciones que se den en medio de la práctica, ya que el aula de clase es un espacio diverso, donde todo puede suceder.

Habría que decir también, que, durante el proceso de reflexión, se hizo visible la importancia de promover el aprendizaje colaborativo, como herramienta que permite que los estudiantes aprendan a través de la interacción entre iguales, que tienen la capacidad de construir conocimientos a partir de la búsqueda y la negociación, resaltando el rol de mediador que ejerce el docente, quien tiene la responsabilidad de conservar la motivación

y el interés de los educandos. En este sentido, Perrenoud (2004) plantea que los docentes deben mantener una actitud positiva y conciliadora, que les permita llegar a acuerdos con los estudiantes acerca de lo que necesitan aprender y como quieren hacerlo, para así garantizar que puedan adquirir saberes desde su diversidad, por lo que se debe generar un vínculo de comunicación que posibilite adaptar los objetivos personales y del currículo a los ritmos y expectativas de los educandos.

Para finalizar, se debe hacer énfasis en que las prácticas reflexivas no deben ser ajenas a las prácticas educativas, son dos procesos que se dan simultáneamente, y de no ser así, el docente protagonista estaría incurriendo en la ejecución de una labor mecánica, vacía y sin ningún sentido, como lo plantean Shön (1992) y Perrenaud (2004), en la labor docente no es suficiente poseer conocimiento teórico, la verdadera competencia se construye a través de las situaciones que se dan en el aula y del discernimiento que el docente hace de estas.

6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en el presente trabajo investigativo posibilitan realizar un listado de recomendaciones que pueden contribuir en el planteamiento y realización de futuras investigaciones.

- Después de plantear los resultados obtenidos en la investigación, es imperativo resaltar la importancia de continuar promoviendo el diseño e implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo para promover la enseñanza del lenguaje, debido a su potencial para generar situaciones de aprendizaje en contextos reales de comunicación, en los que los estudiantes son artífices y promotores de su propio saber.
- Si bien no se debe aislar del contexto escolar la enseñanza del texto narrativo tradicional (cuentos populares, maravillosos y fantásticos), porque hacen parte de los imaginarios colectivos de cada cultura, se debe extender el trabajo a otros tipos de textos que pueden resultar más atractivos a los niños y jóvenes, tal como lo es la literatura de ciencia ficción, de terror o los cuentos policiacos, por citar varios ejemplos.
- La presente propuesta estaba enfocada en promover la escritura de textos narrativos de ciencia ficción (aunque inicialmente se trabajó desde la lectura de textos expertos de este género), por lo que sería interesante que se plantearan secuencias didácticas desde la comprensión de este tipo de textos, que a la larga puedan repercutir en el mejoramiento del proceso de escritura de los estudiantes, ya que como lo plantea Lerner (2001), se lee para escribir.
- Por otra parte, sería interesante que en la escuela se aborde el texto de ciencia ficción desde otros subgéneros (utopía, ucronía, distopía, relatos apocalípticos, etc.) y apostar por relacionarlos con problemáticas sociales y ambientales que atraviesa la sociedad actual,

para sí generar procesos de reflexión. Así mismo, es importante implicar en el trabajo de producción textual de estos textos a docentes de otras áreas (biología, tecnología, química, entre otros) que enriquezcan su contexto comunicativo y puedan generar un mayor impacto.

- En vista de los resultados obtenidos en la dimensión lingüística textual, donde se dieron avances, pero también se evidenció que los estudiantes aun no logran una total apropiación en el uso de conectores, sustitutos y especialmente en los signos de puntuación; en futuras investigaciones se debe poner el foco en la puesta en marcha de más y mejores actividades que logren mejorar estos aspectos con sentido lógico.
- También en la dimensión superestructura, se debe trabajar con mayor énfasis en actividades que lleven a la construcción de una fuerza de transformación y un estado final más potentes. Así mismo, es importante iniciar el trabajo del texto narrativo desde la superestructura ternaria, para posteriormente empezar a introducir la superestructura quinaria; esto generaría una total apropiación de esta tipología textual.
- Los docentes deben incorporar a sus propuestas de enseñanza el uso de las TIC, como medio que permite acceder a elementos audiovisuales atractivos para los estudiantes, además de ser una buena estrategia para motivar la producción textual digital, tal como se hizo en el presente estudio, en el que desarrollaron actividades de visualización y elaboración de videos, exposiciones fotografías, consultas en internet y experiencias de producción textual utilizando programas sencillos como Word.
- Por otro lado, es importante tener en cuenta en el momento de diseñar la secuencia didáctica, que los recursos y material didáctico para desarrollarla, no se deben convertir en una carga para los docentes que promueven el proyecto; se deben planear estrategias

que impliquen a los estudiantes, a otros docentes e incluso a padres de familia en la consecución y construcción de los elementos necesarios para poner en marcha la propuesta.

- Así mismo, se debe planificar que el tiempo de ejecución de la secuencia didáctica no sea tan amplio, ya que si se extiende mucho podría generar que los estudiantes se desmotiven y por ende su desempeño en las dimensiones planteadas puede bajar. Este caso no se dio en la presente investigación, pero debido a su amplia duración, hubiese podido ocurrir.
- Es importante tener en cuenta que la motivación no solo debe estar presente en el momento de ambientación o contextualización de la propuesta como se propone teóricamente, se debe dar durante todas las fases de secuencia didáctica, de lo contrario, se corre el riesgo de que los estudiantes pierdan el interés y esto lleve a perder el foco de la investigación y no alcanzar los objetivos trazados.
- Siempre se debe incluir el proceso de reflexión, como parte inherente de la práctica docente, ya que sin reflexión no puede existir la renovación y la transformación, dos procesos claves en el campo educativo.
- A los docentes que diseñan y desarrollan este tipo de propuestas, se les recomienda solicitar espacios en las instituciones educativas donde laboran, para socializar sus experiencias y hallazgos, esto con el fin de motivar a otros docentes a realizar trabajo investigativo que pueda contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje y así dejar capacidad instalada en las instituciones educativas.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, P. A, y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Aldana, L. M y Morales, C. E. (2017) “*Más allá del tiempo*” *una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción, con estudiantes de grado octavo, de la Institución Educativa Lorencita Villegas de santos, del municipio de Santa Rosa de Cabal-Risaralda.* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arévalo, G. A., Casas, G., y Novoa, M. (2009). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área deficiencias naturales de los grados 7 y 8 del Colegio José Francisco Socarras IED.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Asimov, I. (1986). *Sobre la ciencia ficción*. Buenos Aires: Suramericana.
- Avilés, D. S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo.* caso Secundaria General" José Martí. (Tesis de maestría). Colegio de estudios de Posgrados de la ciudad de México. México D.F.
- Barcelo, M. (1990) *Ciencia Ficción: Guía de lectura*. Barcelona, Ediciones

- Barriga, J. C. (2016). La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2).
- Benitez, L. E. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Honduras.
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103.
- Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Graó.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Grao. Barcelona.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Recuperado de: http://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf
- Chinga, H. (2012). *Productores de textos narrativos en estudiantes del ciclo V de educación primaria*. Lima: Escuela de Posgrado-Universidad San Ignacio de Loyola.

- Cisneros, M., y Vega, V. (2012). *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. España: Ediciones Akal S.A.
- Cortes, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Valle: Escuela de estudios literarios: Universidad del Valle.
- De Gialdino, V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Dijk, T. V. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M. E. (1995). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Aique.
- Estrada, J., y Martínez, A. (2016). “*Vale la pena que yo hable de mi vida*”: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXL.
- Ferreiro, E., Castorina, J. A., Goldin, D., Torres, R. M., y Quinteros, G. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fiquitiva, Y. E., y Giraldo, P. P. (2016). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula*. (Tesis de maestría). Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Garrido, F. (2002). Estudio versus lectura. *Lecturas sobre lecturas*, 1, 39-61.
- Gómez, M. (2014). *Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia.
- González V, B. (2006). *Hacia una definición del género de ciencia ficción*. Recuperado de Letralia. Tierra de letras: http://www.letrealia.com/ed_let/2000/index2.htm
- Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica
- Hayes, J. R., y Flower, L. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constrain. Cognitive processes in writining*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asociantes.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. H., y Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos: propuesta de una problemática didáctica integrada. En *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-98). Editorial Laboratorio Educativo.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones.

- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Los niños construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Manantial.
- Jurado, M.T., y Lugo, O. (2017). “*De la tierra a marte*” *una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. (1978). Hacia un modelo de comprensión y producción de textos. *Revisión psicológica*, 85(5), 363.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 21-34.
- Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Eutopía*, 8(23).
- Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., y Moreno, V. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO México.
- López, M. (2007). De la oralidad la escritura: Desde la prehistoria De los nuevos códigos. *Entretextos*, 53 (16).
- Machuca, D. C. H. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias imágenes*, 11(1), 99-106.

- Martín-Molero, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. España: Síntesis.
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista signos*, 32(45-46), 129-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100013>
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de cultura económica de España.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-116042>. HTML.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan nacional de lectura y escritura*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Gracias al Programa Nacional de Alfabetización de Mineducación, 676 mil personas más sabrán leer y escribir en el 2018: Gina Parody*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-356749.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012 – 2017*. Recuperado de: <https://www.datos.gov.co/Educacion/Resultados-Saber-3-5-9-5yms-j6hc>

- Moreno, F. Á. (2009). *La ficción prospectiva: propuesta para una delimitación del género de la ciencia ficción*. Madrid: Asociación Cultural Xatafi
- Moreno, F. Á. (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción*. España: Portal Editions.
- Ong, W. J., y Scherp, A. (1993). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica USA.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Editorial ICFES.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, e n la educación básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*, 47-65.
- Pérez M., y Martínez, M. B. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. *Enunciación*, 15(2), 17.
- Pérez, M., & Rincon, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. (Tesis maestría). Universidad Tecnológica De Pereira. Pereira, Colombia.
- Quintero, E., y Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por tic para la producción de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Reyes, J. R. (2001). *Teoría y didáctica del género ciencia ficción*. Bogotá: Magisterio.
- Serrano, L., Farfán, C. P., y Rincón, C. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Schön, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós
- Sraïki, C., y Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación de la lectura*. Barcelona. España: Grao.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de innovación educativa*, 26, 5-10.
- Solé, I., y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y vida*, 25(4), 6-17.

Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 5-14.

UNESCO. (2008). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. El Desafío de la alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*. Paris: UNESCO

Valencia, C., y Rincón, Y. (2016). *Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y habla: los conceptos científicos. Escritura y pensamiento. En: Martínez, M. C. *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 40 – 44). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: La pléyade.

Anexos

Anexo A. Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre de los docentes:** Claudia Milena Bustamante García y Eduardo Murillas
- **Grupos:** 5°
- **Fechas de la secuencia didáctica:** del 14 de febrero al 20 de octubre del 2018.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA: El futuro en tu imaginación: Una secuencia didáctica para la producción de cuentos de ciencia ficción.

Esta tarea pretende motivar a los estudiantes a imaginar el futuro de su entorno, mediante la realización de viajes en el tiempo. Estos viajes, se convertirán en la excusa para que los estudiantes se apropien de las características del texto narrativo y puedan producir cuentos de ciencia ficción, que posteriormente serán expuestos en un festival al que asistirán familiares y algunos integrantes de la comunidad educativa.

OBJETIVO DIDÁCTICO GENERAL

- Producir textos narrativos, tipo cuento de ciencia ficción teniendo en cuenta la superestructura, algunos elementos del contexto comunicativo y de la lingüística textual.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los elementos que conforman la superestructura del texto narrativo (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) y usarlos en sus textos escritos.
- Identificar los elementos que conforman el contexto comunicativo en el que se desarrollan las narraciones (enunciador, contenido, destinatario y propósito) y usarlos en sus textos escritos.

Reconocer los elementos que conforman la lingüística textual como las referencias de tiempo y lugar, sustitutos, conectores y signos de puntuación y usarlos en sus textos

escritos.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**

El texto narrativo y sus características.

Contexto comunicativo (enunciador, contenido, destinatario, propósito).

Superestructura (título, estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

Lingüística textual (Referencias de tiempo y lugar, sustitutos, conectores y signos de puntuación).

Los tipos de narrador.

Características de la ciencia ficción.

Personajes, tiempo y espacios propios de la ciencia ficción.

- **Contenidos procedimentales**

Lectura y análisis de textos de ciencia ficción.

Comparación entre distintas tipologías textuales.

Visualización de películas y dibujos animados que aborden diferentes géneros de la ciencia ficción.

Identificación de la superestructura del texto narrativo a través lectura y realización de escritos.

Identificación y uso de los elementos de la lingüística textual.

Establecimiento de la situación de comunicación para la producción de textos narrativos de ciencia ficción.

Realización de proyectos creativos.

Producción de cuentos de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo teniendo en cuenta los procesos de: planeación, escritura, revisión y reescritura.

- **Contenidos actitudinales**

Interés y disposición para el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Participación en clase.

Trabajo colaborativo.

Responsabilidad en el desarrollo de las tareas asignadas.

Respeto por el otro.

Valora la lectura y la escritura de textos narrativos tipo ciencia ficción como medio para el goce estético y la reflexión ética.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Aprendizaje colaborativo, tutoría entre iguales, uso educativo de las TIC, talleres pedagógicos, construcción guiada del conocimiento, aprendizaje experiencial, experimentos, revisión de textos expertos y de material audiovisual.

FASE DE PREPARACIÓN

SESIÓN No 1

Objetivos:

- Presentar la secuencia didáctica y motivar a los estudiantes a que participen en ella.
- Establecer el contrato didáctico y hacer un acercamiento de los estudiantes a la propuesta de enseñanza.
- Indagar conocimientos previos acerca del cuento de ciencia ficción y sus características.

Se saluda a los estudiantes y se les pregunta si les gustaría emprender un viaje en el tiempo en el que harán un recorrido por su pasado, su presente y podrán proyectar su futuro; encontrándose con personas, lugares y objetos que aún no existen. Posteriormente se les invita a entrar en la máquina del tiempo; un túnel en el que encontrarán una serie de fotografías de personas (incluso de ellos mismos), lugares y objetos que representan el pasado, el presente y el futuro. Al salir de la máquina del tiempo se pedirá a los estudiantes que conformen grupos de tres estudiantes; cada equipo ingresará de nuevo a la máquina del tiempo y elegirá un personaje (según su gusto) de los que encontraron en la zona que representa el pasado.

Después se imaginarán como luciría este personaje en un futuro muy lejano y elaborarán una representación de este en plastilina (los materiales se solicitan con anterioridad a los estudiantes). Una vez los personajes estén listos, cada equipo deberá describirlos y contar su historia (que transcurre en el futuro) ante los demás compañeros. Cuando todos los equipos hayan realizado el ejercicio, los personajes serán puestos en una repisa de manera permanente, para que todos puedan admirarlos de cerca.

Después de dicha actividad el docente les preguntará a los estudiantes si quieren emprender un viaje por el mundo de la ciencia ficción, y a partir de ello les contará que en este viaje participarán en una serie de actividades, a través de las cuales podrán poner a volar su imaginación, crear personajes, objetos y situaciones en medio de un viaje por el tiempo. Al final de este viaje cada uno habrá creado su propio cuento de ciencia ficción y podrá compartirlo con familiares e integrantes de la comunidad educativa, durante un festival.

Posteriormente, se realizan a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿qué crees que es la ciencia ficción? y ¿cómo se manifiesta? Las respuestas serán consignadas en una cartelera, con el propósito de que más adelante los estudiantes contrasten sus ideas previas con los saberes que van construyendo a lo largo del proceso.

Seguidamente, el docente plantea que para cumplir los objetivos y alcanzar la META, será necesario establecer un contrato didáctico; y para ello propone los siguientes interrogantes: ¿Qué quieren aprender? ¿Cómo creen que lo vamos aprender? ¿Para qué lo vamos aprender? ¿Cuándo lo vamos a hacer? ¿Quiénes lo

van a hacer? ¿Cómo debe ser su actitud para lograr alcanzar los objetivos propuestos? ¿Qué normas debemos establecer? Con base a las respuestas de los estudiantes se establecen una serie de acuerdos, que posteriormente son firmados por todos los estudiantes

Tarea: para la próxima clase traer cuentos y películas que tengas en casa.

SESIÓN No 2

Objetivos:

-Realizar un acercamiento al tipo de texto.

Se saluda a los estudiantes, se les da a conocer el objetivo que se pretende alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

A continuación, se les solicita a los estudiantes que conformen grupos (de tres) y que seleccionen uno de los cuentos que trajeron de casa. Además, el docente les entrega otro cuento (Flota vengadora, de ciencia ficción), indicándoles que deben leer ambos textos y diligenciar una rejilla que busca establecer una comparación entre ellos.

CUENTO 1	CUENTO 2 Flota vengadora (Fredric Brown)
Título:	Título
Tema:	Tema:
Personajes:	Personajes:
Lugares:	Lugares:
Tiempo:	Tiempo:
¿Cómo inicia?	¿Cómo inicia?
¿Cuál es el conflicto?	¿Cuál es el conflicto?
¿Cómo se solucionó el conflicto?	¿Cómo se solucionó el conflicto?
¿A quién va dirigido el texto?	¿A quién va dirigido el texto?
¿Quién es el autor del texto?	¿Quién es el autor del texto?
¿Cuál es el propósito del autor del texto?	¿Cuál es el propósito del autor del texto?

Posteriormente se realizará la socialización de la rejilla (se tomarán apuntes en el tablero), con el fin de establecer las semejanzas y diferencias encontradas en los textos. A continuación, se les explica que “flota vengadora” es un cuento de ciencia ficción y se les pregunta: ¿por qué creen que este cuento es de ciencia ficción? ¿Por qué creen que “el otro cuento” no es de ciencia ficción? ¿Habían leído cuentos de ciencia ficción antes? ¿De qué temas hablarán los cuentos de ciencia ficción? ¿Quién creen que los escribe? ¿Para qué los escribe?

Luego, se les indica que debido a que uno de nuestros propósitos es llegar a escribir cuentos de ciencia ficción, debemos indagar el significado de este término; para lo que se plantea una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas: ¿qué es la

ciencia? ¿Qué es la ficción? (se tomarán apuntes en el tablero).

A continuación, se invita a los estudiantes a desplazarse a la biblioteca con el fin de consultar en el diccionario las palabras “ciencia” y “ficción”, una vez lo hayan hecho se realiza una socialización con el fin de que se haga un contraste entre los preconceptos expresados con anterioridad y el significado de estas dos palabras.

Posteriormente, se proyectarán varios videos; unos relacionados con la ciencia y otros con la ficción. Cuando terminen de verlos se preguntará: ¿cuáles videos tienen que ver con la ciencia? ¿Cuáles videos tienen que ver con la ficción? ¿Cuáles con ambas cosas? ¿Qué escenas o situaciones lo evidencian?

A propósito de la actividad anterior, se les plantea crear un glosario de palabras relacionadas con la ciencia ficción, que irán construyendo a medida que se desarrolla la secuencia didáctica. Estas palabras serán colocadas en una zona de la pared a la que se le denominará “el arca” (tablero de cartón con forma de arca), la cual tiene como objetivo salvar del olvido algunas de las palabras que les pueden ser útiles para escribir su propio cuento de ciencia ficción. En el aula de clase habrá una caja con papel de colores y marcadores para que los estudiantes escriban las palabras que se les vayan ocurriendo a medida que transcurre la secuencia.

Luego, se les solicita que con sus grupos analicen cuales de las películas que trajeron de casa son de ciencia ficción y cuáles no, teniendo como base la siguiente rejilla:

Título de la película	¿Es ciencia ficción?	¿No es ciencia ficción?	¿Qué lo evidencia?

SESIÓN No 3

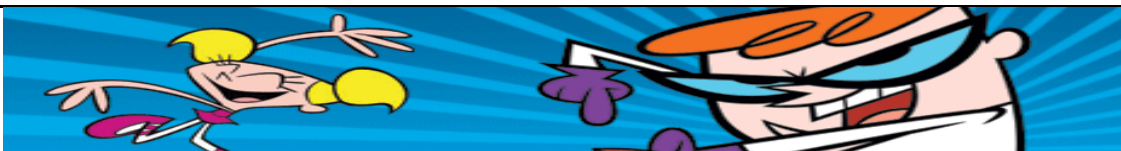
Objetivos:

- Identificar las características del género de ciencia ficción.

Se saluda a los estudiantes, se les da a conocer el objetivo que se pretende alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Se propone a los estudiantes ver la película “el viaje de Dexter”, ya que en ella podrán encontrar algunas características del género de la ciencia ficción; una vez haya terminado, se entablará un diálogo en torno a la siguiente pregunta: ¿por qué creen que esta película es de ciencia ficción? Después de este diálogo se les solicita que conformen grupo de tres y diligencien la siguiente rejilla.

Título de la película:



¿Cuál es el tema de la película?	
¿Cómo son los personajes?	
¿Cómo son los lugares?	
¿En qué tiempo se desarrolla la historia?	
¿Los hechos o situaciones son verdaderos o pueden llegar a serlo?	
¿Qué hechos o situaciones no son reales?	
¿Qué hechos científicos o tecnológicos se presentan?	

Una vez los estudiantes terminen esta parte del trabajo, se les presentará una rejilla que muestra las principales características del género de ciencia ficción, según el artículo de Gonzáles (2006), para que identifiquen cuales están presentes en la

Principales características del género de ciencia ficción Gonzáles (2006)	Está presente	No está presente	Elementos que lo evidencian
1. Los hechos suceden en un futuro lejano, donde la sociedad humana se desenvuelve en medio de importantes avances científicos y tecnológicos.			
2. Las máquinas y las computadoras controlan el mundo y las actividades de los ciudadanos.			
3. Grandes empresas que controlan la vida y el destino de la humanidad.			
4. Se evidencia la manipulación genética y operaciones para instalar sistemas computarizados en el cuerpo, muchas veces con fines militares.			
5. Estados totalitarios mundiales, lo que corresponde a pensar hasta dónde puede llegar la humanidad y se constituye en una crítica social y política.			

película “El viaje de Dexter”.

6. Los equilibrios ecológicos se ven seriamente dañados para las sociedades del futuro.			
7. Un importante aumento de los seres humanos, crea serios problemas para la alimentación mundial.			
8. Guerra Nuclear y clima de violencia.			
9. Plagas y enfermedades.			
10. Extraterrestres.			
11. Psiquismo, la telepatía, la hipnosis, sueños premonitorios que hacen parte de los personajes de ciencia ficción.			

Cuando los estudiantes terminen de desarrollar la rejilla se socializará y se les preguntará si han visto películas o dibujos animados con características similares (se toma nota de los nombres que aporten de los estudiantes). A partir de esta lista se les propone una actividad en la que el docente situará letreros alrededor del salón de clases con las principales características del género de ciencia ficción, según el artículo de Gonzáles (2006) y entregará a cada grupo de estudiantes papel y cinta para que escriban el nombre de dibujos animados, películas o cuentos en los que se evidencien estas características y los peguen en la característica correspondiente según su criterio.

Tarea:

Investiga las características del género fantástico y del género maravilloso.

Tarea de vacaciones (semana santa): ver la película “Misión Marte” e identificar cuáles de las características del género de ciencia ficción se evidencian en ella.

www.youtube.com/watch?v=skNRQjAJg0k&t=5687s

Con el fin de evitar que el género de la ciencia ficción sea confundido con otros géneros que aparentemente son similares, se proyecta un video en el que los estudiantes podrán observar tres video-música de las siguientes películas: Harry Potter (género mágico), El señor de los anillos (género maravilloso) y Terminator (género de ciencia ficción). A partir de estos videos se indagará sobre: ¿qué escenas presentan hechos reales? ¿qué escenas presentan hechos irreales? ¿qué escenas pueden llegar a ser reales? ¿qué tipo de personajes aparecen en los videos? ¿qué lugares se muestran en los videos? Estas preguntas se relacionarán con la investigación planteada en la clase anterior, para así llegar a establecer las similitudes y diferencias que presentan el género fantástico, maravilloso y de ciencia ficción.

Video música	Lo real	Lo irreal	Lo que puede llegar a ser real
El señor de los anillos			
Harry Potter			
Terminator			

Después, se le indica a los estudiantes, que como pudieron evidenciar en las actividades anteriores, una de las principales características de los cuentos de ciencia ficción, es que involucran aspectos científicos y tecnológicos, razón por la cual se les invita a jugar a los científicos; en esta actividad el docente realizará demostraciones de varios experimentos (pompas de jabón que rebotan, atraviesa la bolsa sin derramar el agua, cómo extraer el calcio de la cáscara de un huevo y el hierro de un cereal, elaboración de moco), para que posteriormente los estudiantes intenten hacerlos. Al finalizar, se llevará a cabo un conversatorio en el que se expondrán las conclusiones de las experiencias realizadas.

Seguidamente, se les propondrá asumir el rol de unos niños científicos que deben diseñar un gran invento. Se les solicita que dibujen el invento, que le pongan un nombre y que escriban ¿qué es y para qué sirve? ¿el uso de este invento en que beneficia o perjudica a la humanidad? Para terminar, cada estudiante pegará su invento en la pared y les explicará a sus compañeros en que consiste.

A propósito de la actividad anterior, se dialoga con los estudiantes acerca de que muchos científicos o escritores han creado máquinas maravillosas que en su momento fueron solo producto de la imaginación, y la sociedad catalogó como elementos de la ciencia ficción, pero muchos años después gracias a la tecnología estos dejaron de ser ficción y se volvieron realidad. Tal es el caso del submarino y el cohete, a los que Julio Verne les dio vida en sus cuentos, aún antes de existir en forma material.

Tarea:

- Investiga cual puede ser el antepasado de tu invento.
- Ingresa a YouTube y busca información sobre Julio Verne.

Se socializa la tarea, luego se propone que dibujen una línea de tiempo en la que su invento se proyecte desde el pasado, hasta el futuro.

Posteriormente, se visualizará “De la tierra a la luna” de Julio Verne. Una vez terminado el video, se hablará sobre la vida y obra del autor de esta historia (se solicitó a los estudiantes que investigarán sobre él, previo a la clase), uno de los principales escritores de ciencia ficción, quién en sus narraciones habló de

artefactos que aún no se habían inventado en su tiempo, pero que años después se hicieron realidad. A continuación, se visualizará el video que narra el proceso que llevó al hombre a la luna, esto, con el fin de que los estudiantes realicen un contraste con la historia anterior.

Para concluir, se entablará un diálogo en el que se clarifique que nuestra imaginación puede proyectar lugares, objetos y personajes que aún no existen, pero que en un futuro próximo o lejano pueden llegar a existir, precisamente en esto consiste la ciencia ficción: partir de la realidad para proyectar cosas que en el momento no son reales, pero que si pueden llegar a serlo.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo? ¿Qué sintieron en el desarrollo de las actividades?

FASE DE EJECUCIÓN O PRODUCCIÓN

SESIÓN No 4

Objetivos:

- Identificar distintas tipologías textuales.
- Identificar las características del cuento de ciencia ficción, subgénero viajes en el tiempo.
- Realizar el proceso de comprensión de un texto narrativo (cuento de ciencia ficción) mediante la aplicación de las estrategias de Solé (antes, durante y después), con el fin de preparar el proceso de producción textual.
- Identificar y comprender el contexto comunicativo de los cuentos de ciencia ficción.

Se saluda a los estudiantes, se les da a conocer el objetivo que se pretende alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Posteriormente se les pide que conformen grupos de cuatro estudiantes; a los que se le entregará copia de tres textos (expositivo, instructivo y narrativo). Los estudiantes deben leer los textos y responder las preguntas de la siguiente rejilla.

Preguntas	Texto 1 Cómo hacer una cometa fácil y en casa.	Texto 2 El primer camión eléctrico de Volvo está pensado para la ciudad.	Texto 3 El ruido de un trueno de Ray Bradbury
¿Cuál es el tema del texto?			
¿Qué personajes hay en el texto?			
¿Hay algún conflicto en el texto?			

¿Dónde ocurren los hechos acontecidos en el texto?			
¿En qué tiempo ocurren los hechos descritos en el texto?			
¿Para qué sirve el texto?			
¿Qué sucede al final del texto?			
¿Quién crees que es el autor del texto?			
¿Quién crees que puede leer este texto?			
¿Dónde puedes encontrar el texto?			

Finalizada esta actividad, se socializará y reflexionará sobre las diferencias y similitudes que se pueden encontrar entre distintos textos, teniendo en cuenta su género discursivo.

Enseguida se realizarán las siguientes preguntas acerca del cuento “el ruido de un trueno”:

- ¿Consideran que este cuento es de ciencia ficción? ¿por qué?
- ¿Cuáles son sus principales características?
- ¿Creen que todos los cuentos de ciencia ficción hablan del mismo tema?

Se explica a los estudiantes que, según la temática, el género de la ciencia ficción se divide en subgéneros, por lo cual, con la ayuda de la siguiente rejilla, se les invita a identificar el o los subgéneros al que se encuentra adscrito este cuento.

Subgénero Según Moreno (2009)	Esta presente	No está presente	Elementos que lo evidencian
Ucronía (Se cambian hechos históricos, para construir una realidad alternativa)			
Utopía (desarrollo de una sociedad perfecta)			
Distopía (Desarrollo de un mundo desagradable o catastrófico)			
Relatos de robots			
Relatos de mutantes			
Relatos apocalípticos (hablan del fin del mundo).			

El hard (se basa en aspectos puramente técnicos y científicos)			
El ciberpunk(énfasis en la tecnología avanzada y en conflictos que genera)			
La space opera(aventuras que generalmente suceden en el espacio)			
Los relatos de viajes en el tiempo			
El steampunk (muestran tecnologías futuristas, imposibles en este tiempo cronológico).			

Una vez hayan identificado que el cuento “el ruido de un trueno”, pertenece al subgénero de viajes en el tiempo, se les preguntará:

- ¿En qué consisten los viajes en el tiempo?
- ¿Qué se necesita para viajar en el tiempo?

Enseguida, se les explicará a los estudiantes que nuestro objetivo final es producir un cuento de ciencia ficción que recree un viaje al futuro; para lo cual se hace necesario que realicen procesos de lectura que los preparen para la escritura.

De acuerdo con lo anterior, se le presenta el cuento de ciencia ficción “Desayuno en el crepúsculo” de Philip K. Dick. Su lectura implicará que los estudiantes guiados por el profesor diligencien una rejilla que pretende indagar sobre las predicciones y construcciones generadas a partir del texto (con base a las estrategias de interrogación de Solé):

Interrogante	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
¿De qué crees que se trata el cuento?			
¿Dónde y cuándo ocurren los hechos?			
¿Cuáles son los personajes de la historia?			
¿Qué relación tiene el título del cuento con los hechos que se			

narran?			
¿Cuál es el problema fundamental dentro de la historia?			
¿Se resolvió el problema?			
¿Quién crees que escribió el cuento y para quién lo hizo?			

Después de socializar la actividad anterior, se presenta a los estudiantes un video con la biografía de Philip K. Dick (www.youtube.com/watch?v=ANpl1DNaT1w), autor del cuento leído, adicionalmente el docente brinda más información acerca de la vida u obra de este personaje. Enseguida se retoma una de las preguntas realizadas antes de iniciar la lectura, “¿Quién crees que escribió el cuento y para quién lo hizo?”, con la intención de realizar un contraste entre las predicciones realizadas, la información presentada en el texto y la información biográfica suministrada por el video. Luego, se preguntará a los estudiantes:

- ¿Imaginaban así al escritor?
- ¿Creen que la historia de vida de Philip K. Dick se relaciona con el tipo de cuentos que escribe?
- ¿Por qué crees que Philip se convirtió en escritor?
- ¿Por qué crees que Philip escribió este cuento?
- ¿Para quién crees que Philip escribió este cuento?
- ¿Las palabras que Philip usa al escribir son sencillas o difíciles de comprender?

Se propone a los estudiantes leer de nuevo y en voz alta, el cuento “Desayuno en el crepúsculo” de Philip K. Dick, y mientras realizan la lectura, extraigan frases o marcas textuales que den cuenta de viajes en el tiempo, además de elementos relacionados con ciencia o tecnología (Las frases se consignarán en el tablero).

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo? ¿Qué sintieron en el desarrollo de las actividades?

SESIÓN No 5

Objetivos

- Identificar y comprender el contexto comunicativo de los cuentos de ciencia ficción.

Se invita a los estudiantes a imaginar que el salón de clases representa el presente y vamos a desplazarnos por medio de una máquina del tiempo al futuro, específicamente al año 3.000, se les indica a los estudiantes que pase lo que pase deben volver al presente (que es el salón de clases). Simbólicamente caminamos a otra aula que representa el futuro, en la cual hay un personaje que les dice que por favor se vayan rápido porque están por llegar unos seres perversos que buscan esclavizarlos y les disparan rayos que los congelan poco a poco, de repente por la puerta ingresan dos extraterrestres que empiezan a perseguir a los estudiantes y a dispararles (con pistolas cargadas con agua muy fría). Luego de este ataque, el docente invita a los estudiantes a regresar al presente, representado por el aula de clase; cuando lo hacen, observan que algunas cosas han cambiado (hay un cartel con un texto escrito en un código que no conocemos, algunas sillas cambian de lugar, en algunos maletines aparecen objetos que no estaban allí, etc.). El docente invita a reflexionar acerca de la experiencia por medio de algunas preguntas:

- ¿Creen que el presente dejó de existir cuando ustedes se desplazaron al futuro?
- ¿Qué imaginan que sucedió en el futuro después de que ustedes regresaron al presente?
- ¿Por qué creen que a su llegada había algunos cambios en el presente?

Nota: el texto encontrado se dejará pegado en una de las paredes del salón.

12345678910111213141516171819202122232425262728293031323334353637383940414243444546474849505152535455565758596061626364656667686970717273747576777879808182838485868788899091929394959697989910010110210310410510610710810911011111211311411511611711811912012112212312412512612712812913013113213313413513613713813914014114214314414514614714814915015115215315415515615715815916016116216316416516616716816917017117217317417517617717817918018118218318418518618718818919019119219319419519619719819920020120220320420520620720820921021121221321421521621721821922022122222322422522622722822923023123223323423523623723823924024124224324424524624724824925025125225325425525625725825926026126226326426526626726826927027127227327427527627727827928028128228328428528628728828929029129229329429529629729829930030130230330430530630730830931031131231331431531631731831932032132232332432532632732832933033133233333433533633733833934034134234334434534634734834935035135235335435535635735835936036136236336436536636736836937037137237337437537637737837938038138238338438538638738838939039139239339439539639739839940040140240340440540640740840941041141241341441541641741841942042142242342442542642742842943043143243343443543643743843944044144244344444544644744844945045145245345445545645745845946046146246346446546646746846947047147247347447547647747847948048148248348448548648748848949049149249349449549649749849950050150250350450550650750850951051151251351451551651751851952052152252352452552652752852953053153253353453553653753853954054154254354454554654754854955055155255355455555655755855956056156256356456556656756856957057157257357457557657757857958058158258358458558658758858959059159259359459559659759859960060160260360460560660760860961061161261361461561661761861962062162262362462562662762862963063163263363463563663763863964064164264364464564664764864965065165265365465565665765865966066166266366466566666766866967067167267367467567667767867968068168268368468568668768868969069169269369469569669769869970070170270370470570670770870971071171271371471571671771871972072172272372472572672772872973073173273373473573673773873974074174274374474574674774874975075175275375475575675775875976076176276376476576676776876977077177277377477577677777877978078178278378478578678778878979079179279379479579679779879980080180280380480580680780880981081181281381481581681781881982082182282382482582682782882983083183283383483583683783883984084184284384484584684784884985085185285385485585685785885986086186286386486586686786886987087187287387487587687787887988088188288388488588688788888989089189289389489589689789889990090190290390490590690790890991091191291391491591691791891992092192292392492592692792892993093193293393493593693793893994094194294394494594694794894995095195295395495595695795895996096196296396496596696796896997097197297397497597697797897998098198298398498598698798898999099199299399499599699799899910001001100210031004100510061007100810091010101110121013101410151016101710181019102010211022102310241025102610271028102910301031103210331034103510361037103810391040104110421043104410451046104710481049105010511052105310541055105610571058105910601061106210631064106510661067106810691070107110721073107410751076107710781079108010811082108310841085108610871088108910901091109210931094109510961097109810991100110111021103110411051106110711081109111011111112111311141115111611171118111911201121112211231124112511261127112811291130113111321133113411351136113711381139114011411142114311441145114611471148114911501151115211531154115511561157115811591160116111621163116411651166116711681169117011711172117311741175117611771178117911801181118211831184118511861187118811891190119111921193119411951196119711981199120012011202120312041205120612071208120912101211121212131214121512161217121812191220122112221223122412251226122712281229123012311232123312341235123612371238123912401241124212431244124512461247124812491250125112521253125412551256125712581259126012611262126312641265126612671268126912701271127212731274127512761277127812791280128112821283128412851286128712881289129012911292129312941295129612971298129913001301130213031304130513061307130813091310131113121313131413151316131713181319132013211322132313241325132613271328132913301331133213331334133513361337133813391340134113421343134413451346134713481349135013511352135313541355135613571358135913601361136213631364136513661367136813691370137113721373137413751376137713781379138013811382138313841385138613871388138913901391139213931394139513961397139813991400140114021403140414051406140714081409141014111412141314141415141614171418141914201421142214231424142514261427142814291430143114321433143414351436143714381439144014411442144314441445144614471448144914501451145214531454145514561457145814591460146114621463146414651466146714681469147014711472147314741475147614771478147914801481148214831484148514861487148814891490149114921493149414951496149714981499150015011502150315041505150615071508150915101511151215131514151515161517151815191520152115221523152415251526152715281529153015311532153315341535153615371538153915401541154215431544154515461547154815491550155115521553155415551556155715581559156015611562156315641565156615671568156915701571157215731574157515761577157815791580158115821583158415851586158715881589159015911592159315941595159615971598159916001601160216031604160516061607160816091610161116121613161416151616161716181619162016211622162316241625162616271628162916301631163216331634163516361637163816391640164116421643164416451646164716481649165016511652165316541655165616571658165916601661166216631664166516661667166816691670167116721673167416751676167716781679168016811682168316841685168616871688168916901691169216931694169516961697169816991700170117021703170417051706170717081709171017111712171317141715171617171718171917201721172217231724172517261727172817291730173117321733173417351736173717381739174017411742174317441745174617471748174917501751175217531754175517561757175817591760176117621763176417651766176717681769177017711772177317741775177617771778177917801781178217831784178517861787178817891790179117921793179417951796179717981799180018011802180318041805180618071808180918101811181218131814181518161817181818191820182118221823182418251826182718281829183018311832183318341835183618371838183918401841184218431844184518461847184818491850185118521853185418551856185718581859186018611862186318641865186618671868186918701871187218731874187518761877187818791880188118821883188418851886188718881889189018911892189318941895189618971898189919001901190219031904190519061907190819091910191119121913191419151916191719181919192019211922192319241925192619271928192919301931193219331934193519361937193819391940194119421943194419451946194719481949195019511952195319541955195619571958195919601961196219631964196519661967196819691970197119721973197419751976197719781979198019811982198319841985198619871988198919901991199219931994199519961997199819992000200120022003200420052006200720082009201020112012201320142015201620172018201920202021202220232024202520262027202820292030203120322033203420352036203720382039204020412042204320442045204620472048204920502051205220532054205520562057205820592060206120622063206420652066206720682069207020712072207320742075207620772078207920802081208220832084208520862087208820892090209120922093209420952096209720982099210021012102210321042105210621072108210921102111211221132114211521162117211821192120212121222123212421252126212721282129213021312132213321342135213621372138213921402141214221432144214521462147214821492150215121522153215421552156215721582159216021612162216321642165216621672168216921702171217221732174217521762177217821792180218121822183218421852186218721882189219021912192219321942195219621972198219922002201220222032204220522062207220822092210221122122213221422152216221722182219222022212222222322242225222622272228222922302231223222332234223522362237223822392240224122422243224422452246224722482249225022512252225322542255225622572258225922602261226222632264226522662267226822692270227122722273227422752276227722782279228022812282228322842285228622872288228922902291229222932294229522962297229822992300230123022303230423052306230723082309231023112312231323142315231623172318231923202321232223232324232523262327232823292330233123322333233423352336233723382339234023412342234323442345234623472348234923502351235223532354235523562357235823592360236123622363236423652366236723682369237023712372237323742375237623772378237923802381238223832384238523862387238823892390239123922393239423952396239723982399240024012402240324042405240624072408240924102411241224132414241524162417241824192420242124222423242424252426242724282429243024312432243324342435243624372438243924402441244224432444244524462447244824492450245124522453245424552456245724582459246024612462246324642465246624672468246924702471247224732474247524762477247824792480248124822483248424852486248724882489249024912492249324942495249624972498249925002501250225032504250525062507250825092510251125122513251425152516251725182519252025212522252325242525252625272528252925302531253225332534253525362537253825392540254125422543254425452546254725482549255025512552255325542555255625572558255925602561256225632564256525662567256825692570257125722573257425752576257725782579258025812582258325842585258625872588258925902591259225932594259525962597259825992600260126022603260426052606260726082609261026112612261326142615261626172618261926202621262226232624262526262627262826292630263126322633263426352636263726382639264026412642264326442645264626472648264926502651265226532654265526562657265826592660266126622663266426652666266726682669267026712672267326742675267626772678267926802681268226832684268526862687268826892690269126922693269426952696269726982699270027012702270327042705270627072708270927102711271227132714271527162717271827192720272127222723272427252726272727282729273027312732273327342735273627372738273927402741274227432744274527462747274827492750275127522753275427552756275727582759276027612762276327642765276627672768276927702771277227732774277527762777277827792780278127822783278427852786278727882789279027912792279327942795279627972798279928002801280228032804280528062807280828092810281128122813281428152816281728182819282028212822282328242825282628272828282928302831283228332834283528362837283828392840284128422843284428452846284728482849285028512852285328542855285628572858285928602861286228632864286528662867286828692870287128722873287428752876287728782879288028812882288328842885288628872888288928902891289228932894289528962897289828992900290129022903290429052906290729082909291029112912291329142915291629172918291929202921292229232924292529262927292829292930293129322933293429352936293729382939294029412942294329442945294629472948294929502951295229532954295529562957295829592960296129622963296429652966296729682969297029712972297329742975297629772978297929802981298229832984298529862987298829892990299129922993299429952996299729982999300030013002300330043005300630073008300930103011301230133014301530163017301830193020302130223023302430253026302730283029303030313032303330343035303630373038303930403041304230433044304530463047304830493050305130523053305430553056305730583059306030613062306330643065306630673068306930703071307230733074307530763077307830793080308130823083308430853086308730883089309030913092309330943095309630973098309931003101310231033104310531063107310831093110311131123113311431153116311731183119312031213122312331243125312631273128312931303131313231333134313531363137313831393140314131423143314431453146314731483149315031513152315331543155315631573158315931603161316231633164316531663167316831693170317131723173317431753176317731783179318031813182318331843185318631873188318931903191319231933194319531963197319831993200320132023203320432053206320732083209321032113212321332143215321632173218321932203221322232233223432253226322732283229323032313232323332343235323632373238323932403241324232

- ¿Qué problemáticas enfrenta la sociedad en el 2018?
- ¿Qué problemáticas enfrenta la sociedad en el 2080?
- ¿Quieres regresar al 2018 o te quedas en el 2080?
- Si regresas del futuro, ¿qué encuentras en el presente?

Se socializarán y reflexionarán los resultados de este ejercicio. Además, se organizarán los dibujos obtenidos en un pliego de papel craf, para ser expuestos durante el descanso.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo?

SESIÓN No 6

Objetivos

- Comprender e identificar la superestructura de los textos narrativos.
- Identificar el conflicto presente en un texto de ciencia ficción.

Se saluda a los estudiantes, se les dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Nota: en las paredes del aula estarán pegados los dibujos de algunos personajes propios de la ciencia ficción.

Se realizan las siguientes preguntas: ¿Reconocen alguno de los personajes? ¿Dónde los han visto? ¿Estos personajes existen? ¿Qué características tienen estos personajes? ¿qué sucede en la vida de estos personajes? ¿Cuáles de estos personajes protagonizan historias de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo y cuáles no? Después, por medio de votación, se elige uno de los personajes que según los estudiantes protagoniza historias de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo; y se proyecta un capítulo de la serie o la película de la cual es protagonista. Luego, en grupos de cuatro estudiantes desarrollan las siguientes preguntas:

PERSONAJE

(DIBUJO)

¿Cómo está el personaje al inicio de la historia? _____

¿En qué tiempo y lugar se encuentra? _____

¿Qué acontecimientos afectaron la situación inicial del personaje? _____

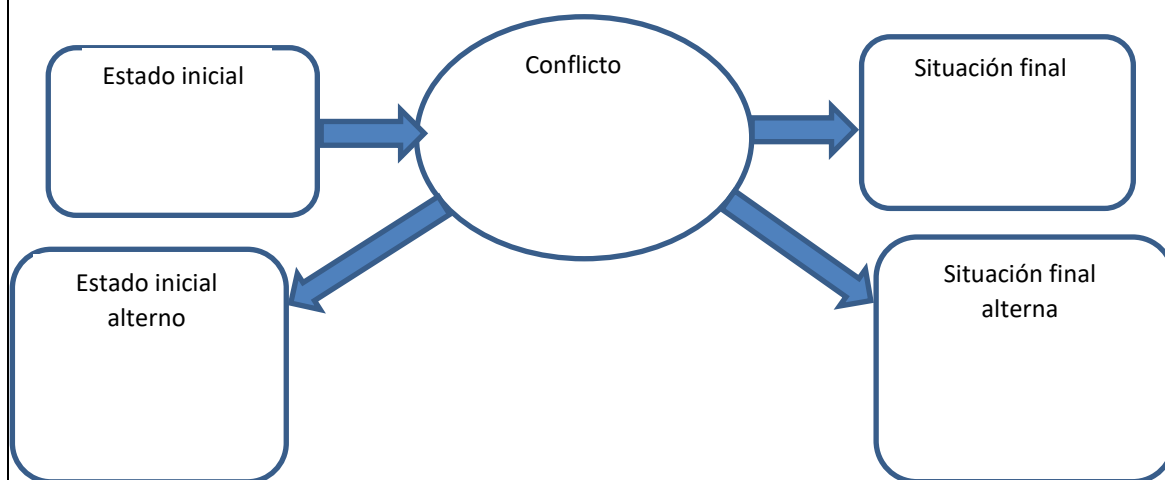
¿En qué tiempo y en qué lugar se encuentra el personaje? _____

¿Cómo	termina	la
historia?		
¿En	qué	tiempo
y	en	qué
lugar	se	encuentra
el	personaje?	

Una vez terminen se realiza la respectiva socialización.

Tarea: observar en YouTube la biografía de H.G. Wells

Se presenta a los estudiantes el cuento “El hombre gris” de H.G. Wells, indagando inicialmente por la relación del título con el contenido del cuento, con el fin de generar algunas especulaciones. Cada estudiante leerá el cuento y tratará de identificar el estado inicial de los personajes (subrayar con amarillo), la situación que altera el estado inicial de los personajes o conflicto (subrayar con azul) y la situación final (subrayar con rojo). Luego, se reunirá con dos compañeros para buscar un consenso acerca de los apartados subrayados y posteriormente, escribir un estado inicial y un estado final alternativo a partir del conflicto.



Se socializa la actividad, con el fin que cada grupo de a conocer los cambios que generó en la historia.

Después se realiza un conversatorio en el que los estudiantes puedan intercambiar información a partir de la investigación realizada acerca de la vida de H. G. Wells.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo?

SESIÓN No 7

Objetivos

-Identificar el tiempo, el espacio y los personajes propios de la ciencia ficción.

Se saluda a los estudiantes, se les da a conocer el objetivo que se pretende alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Se preguntará a los estudiantes, según lo que han observado, ¿Qué tipo de personajes están presentes en las historias de ciencia ficción? Partiendo del diálogo generado por este interrogante, se les propone grabar un video de mínimo un minuto y máximo cinco; en el que representen a uno o varios personajes que consideren propios de la ciencia ficción. Cada grupo de trabajo (integrado por cinco estudiantes) enviará su video al profesor, por medio de WhatsApp. Estos serán vistos en clase con el fin de indagar las construcciones que han realizado los estudiantes respecto a los personajes propios de la ciencia ficción, después de haber leído algunos cuentos y tener contacto con material audiovisual perteneciente a este género. Al terminar la proyección de los videos, se preguntará ¿En qué lugar y en qué tiempo vive el personaje que quisieron representar?

Posteriormente, se visualizarán algunos cortos de ciencia ficción, para que los estudiantes identifiquen los personajes, los lugares y el tiempo en el que se desarrollan este tipo de historias.

Cortometraje	Personajes	Tiempo	Lugares
R'ha https://www.youtube.com/watch?v=muYFZVj-kDY			
Thegift https://www.youtube.com/watch?v=u5fX-dTspU			

Theraven https://www.youtube.com/watch?v=sqOKY-4-i6U			
Blinky https://www.youtube.com/watch?v=edn8Iqr7vdc			
Dédalo https://www.youtube.com/watch?v=YV2p67elajs			

Seguidamente, se propone a los estudiantes un juego en el que deben encontrar a los personajes propios de la ciencia ficción (según López y Moreno, 2009). Se conformarán ocho equipos, a cada uno se le entregará un mapa con el que podrán hallar a un personaje. Después de encontrarlos, cada grupo tratará de identificar el tipo de personaje, el tiempo y los lugares en los que suele desenvolverse, y les presentarán esta información a sus demás compañeros. Después se construirá una ficha para pegar en el salón.



Tipo de personaje: **humano**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **cyborg**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **clon**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **mutante**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **extraterrestre**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **robot**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **androide**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:



Tipo de personaje: **inteligencia artificial**

Tiempo:

Lugares en los que se desenvuelve:

Posteriormente, se propone a los estudiantes que aporten títulos de películas de ciencia ficción en las que estén presentes uno o varios de los personajes encontrados en la actividad anterior. Se hará una lista y se elegirá una película por medio de votación para ser vista en la clase siguiente, para lo que se les solicita llevar crispetas y gaseosa. Después de ver la película, se conforman grupos de tres para analizar los cambios físicos y emocionales que presenta el personaje a lo largo de la historia (las conclusiones se consignan en el tablero).

Al terminar esta serie de actividades, se invita a los estudiantes a observar detenidamente los personajes que elaboraron en plastilina durante la primera sesión de trabajo: ¿El personaje que crearon, es un personaje de ciencia ficción? ¿por qué?

De esta manera, se plantea un diálogo en el que los estudiantes expresen conclusiones acerca de las características de los personajes que aparecen en las historias de ciencia ficción y sus diferencias con los personajes de otros géneros. También se hablará acerca del tiempo y el espacio en el que se desenvuelven estos personajes; teniendo en cuenta los prejuicios y los conceptos contruídos hasta el momento.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo?

SESIÓN No 8

Objetivos

-Identificar y utilizar conectores de progresión cronológica y de causa efecto, útiles para la narración de cuentos de ciencia ficción.

Se saluda a los estudiantes, se les dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Se invita a los estudiantes a retomar el cuento “el ruido de un trueno”, que trabajamos en una actividad anterior, se les indica que lo lean de nuevo (cada estudiante tiene una fotocopia del cuento, pero se le han extraído los conectores). Cuando lo hayan leído se les pregunta: ¿notaron algo distinto? ¿Comprendieron bien la historia? Seguidamente, se les entregará el texto original, solicitándoles que lo comparen con el que acaban de leer y señalen en el texto original las palabras que no están en el texto modificado: ¿para qué creen que sirven estas palabras? ¿Sería lo mismo si el texto no las tuviera?

Posteriormente, nos percatamos que en el aula de clase ha aparecido un nuevo texto en el que hay un alfabeto que puede traducir el mensaje que apareció inexplicablemente después de la invasión extraterrestre, los estudiantes conformarán grupos de cinco y descifrarán el mensaje. Se realizará la socialización del mensaje encontrado (que carece de conectores) y se preguntará: ¿es comprensible el mensaje? A continuación, se les propone intervenir el mensaje, no para modificarlo, sino para mejorarlo sin que cambie su sentido. Cuando terminen se socializan las modificaciones y se reflexiona acerca de su pertinencia.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 ↓ ↘ ↗ ⌘ ⋈ Ⓚ Ⓛ Ⓜ Ⓝ Ⓟ Ⓡ Ⓢ Ⓣ Ⓤ Ⓥ Ⓦ Ⓧ Ⓨ Ⓩ
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 - : ; " ' . !
 @ • | ^ + × ~ ÷ = ≠ ∇ - H - I ^ 7 - ÷

Seguidamente, se les propone conformar grupos de tres, para participar en un ejercicio en el que encontrarán una serie de fragmentos de textos de ciencia ficción; que deben unir con el conector indicado; para lo que se les entregará una caja que contiene conectores (de progresión cronológica y de causa-efecto). Una vez realizado el ejercicio, cada grupo socializará su trabajo e indicará por qué eligió esos conectores. El docente explicará que hay muchos tipos de conectores según la función que desempeñan en un texto y pregunta: Según su percepción ¿qué función cumplen los conectores que hallaron en la caja?

Por último, se propondrá un juego (los estudiantes se organizarán en mesa

redonda) en el que el profesor iniciará una historia de ciencia ficción, que los estudiantes deben continuar construyendo de manera oral, para que esta sea coherente deberán usar según su gusto y necesidad, los conectores temporales y de causa consecuencia que el profesor colocó previamente en el tablero (cartelera que quedará permanentemente en una de las paredes del aula de clase).

Antes , hace tiempo, había una vez, al principio, al comienzo, anteriormente, previamente, tiempo atrás, antes de que, en primer lugar, inicialmente, primeramente

En este preciso instante, al mismo tiempo, al tiempo, mientras tanto, a la vez, cuando, mientras, simultáneamente, actualmente

Mas tarde, luego, después, con el paso del tiempo, posteriormente, finalmente, detrás , entonces.

Por esta razón, de modo que , por consiguiente, ello se debe a , por lo tanto, entonces, en consecuencia, de lo contrario, si no, es por ello, por lo que, es solo que, ya que, pues, dado que, a causa de, debido a que, por el hecho de que.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo?

SESIÓN No 9

- Identificar y utilizar signos de puntuación, sustitutos y referencias de tiempo y lugar, útiles para la narración de cuentos de ciencia ficción.

Se saluda a los estudiantes, se les dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Se entrega a los estudiantes el cuento “la pradera” con símbolos (tomados del alfabeto trabajado en la sesión anterior) que reemplazan los signos de puntuación; se les solicita conformar parejas y leer el cuento en voz alta a su compañero. Se pregunta a los estudiantes: ¿qué sucedió al leer? ¿cómo se sintieron?

¿comprendieron el texto? Se les indica retomar el alfabeto usado para descifrar el mensaje en la clase anterior, para reemplazar los símbolos que presenta el texto, una vez lo hayan hecho, deben leer de nuevo el texto y se les preguntará: ¿qué diferencia encontraron entre los dos ejercicios de lectura? ¿qué importancia juegan los signos de puntuación en la lectura de un texto?

Posteriormente, se les explica que para lograr nuestro objetivo es muy importante que aprendamos a identificar y usar marcas que denoten tiempo y lugar; además de palabras que hagan la vez de sujeto; por lo que se les invita a releer el cuento anterior y marcar con violeta las palabras que tienen que ver con el tiempo; con naranja, las que expresan lugares y con amarillo las que reemplazan o se refieren al nombre de un sujeto u objeto. Una vez terminado este ejercicio, se les pregunta: ¿qué tan importantes pueden ser las palabras que denotan tiempo y lugar para el cuento que pretendemos escribir?, además de las palabras encontradas en el texto ¿qué otras palabras se pueden usar para expresar tiempo y lugar? ¿En el texto, cuáles palabras pueden reemplazar al sujeto? ¿Qué otras palabras se pueden usar para reemplazar sujetos u objetos? ¿por qué consideras importante usar varias palabras para referirse a un mismo sujeto u objeto, dentro de un texto? (se toman apuntes).

Luego, se plantea un juego en el que habrá una ruleta que contiene a los personajes propios del género de ciencia ficción. Se conformarán grupos de tres, que por turnos harán girar la ruleta; una vez lo hagan, deben improvisar y escribir una historia corta en la que solo pueden nombrar al personaje principal una vez y de ahí en adelante usar sustitutos para referirse a él, así mismo deberán usar signos de puntuación y referencias de un tiempo futuro y lugares imaginarios. Una vez el grupo termine de escribir la historia, la leerá en voz alta; sus compañeros realizarán una retroalimentación en la que expresarán los aciertos y desaciertos que evidenció la historia en cuanto al uso sustitutos y referencias de tiempo y lugar.

Posteriormente, cada grupo intercambiará el texto realizado con otro grupo, los leerán y analizarán según la siguiente rejilla:

	Si	No	¿Cuáles?
¿El texto tiene un título?			
¿El texto tiene referencias de tiempo?			
¿El texto tiene referencias de lugar?			
¿En el texto se utilizan signos de puntuación?			
¿En el texto se utilizan sustitutos?			

Además, corregirán ortografía y la ubicación de los signos de puntuación según su percepción. Después, se reunirán con el grupo con el que intercambiaron textos para debatir acerca de las apreciaciones y correcciones realizadas.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo?

SESIÓN No 10

Objetivo

-Planear y producir un cuento de ciencia ficción, del subgénero viajes en el tiempo.

Se saluda a los estudiantes, se les dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se retoma lo visto en clases anteriores.

Se plantea a los estudiantes, que después del proceso realizado; en el que conocieron los aspectos más relevantes que contienen los cuentos de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo, llegó la hora de iniciar la escritura de sus cuentos, para lo cual recibirán un formato que les permitirá realizar su planeación. Para este proceso deberán conformar grupos de dos.

Dibuja al personaje principal	Nombre del personaje <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> ¿Cómo es el personaje? <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> ¿Qué hace el personaje? <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> ¿Dónde vive el personaje? <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
Personajes secundarios	
Personajes terciarios	

Estado inicial ¿Cómo es el personaje al inicio de la historia? ¿qué quiere lograr? ¿qué piensa?	Fuerza de transformación ¿Qué hace el personaje para lograr lo que quiere? ¿para recuperar lo que perdió?	Estado final Al final de la historia ¿cómo se transforma el personaje? ¿en qué ha cambiado? ¿pudo
---	---	---

¿qué hace? ¿cómo se siente al inicio de la historia?	¿quién le ayuda? ¿qué situaciones o circunstancias le son favorables? ¿quién se le opone? ¿qué situaciones o circunstancias le son desfavorables?	lograr lo que quería?
Espacios en los que se desarrolla la historia		
Tiempo en el que inicia la historia		
Tiempo en el que termina la historia		

Una vez terminado este proceso se socializarán los avances realizados por medio del siguiente proceso. Cada grupo se reunirá con otro de los grupos, e intercambiarán las planeaciones realizadas; cada grupo revisará la planeación que recibió a la luz de la siguiente rejilla, para después reunirse; socializar y explicar las apreciaciones realizadas.

Interrogantes	Si	No	¿Por qué?
¿En la planeación se evidencia la integración de alguna de las características de la ciencia ficción?			
¿La historia involucra avances científicos o tecnológicos?			
¿Los personajes son propios de la ciencia ficción?			
¿Los hechos se desarrollan en un tiempo imaginario?			
¿Los hechos se desarrollan en un lugar imaginario?			
¿Los lugares donde se desarrolla la historia guardan coherencia con el tiempo?			

Después de este proceso los grupos se reunirán a realizar las correcciones que consideren pertinentes e iniciarán con la escritura de la primera versión del cuento. El docente les recuerda a los estudiantes que pueden hacer uso del vocabulario que se encuentra en el arca, el cual se ha ido enriqueciendo durante la secuencia didáctica trabajo.

Para finalizar, se evaluará la sesión generando un diálogo en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Les gustaron las actividades desarrolladas? ¿Qué les gustó más? ¿Qué les gustó menos? ¿Cómo creen que podemos mejorarlo?

SESIÓN No 11

Objetivo

-Corregir la primera versión del cuento de ciencia ficción del subgénero viajes en el tiempo con base a los resultados arrojados en una rejilla de valoración.

Se saluda a los estudiantes, se les dan a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar y se retoma lo visto en la clase anterior.

Cada equipo intercambiará su cuento con otro equipo (distinto al que valoró su planeación); y simultáneamente revisarán sus escritos temiendo en cuenta la siguiente rejilla:

AUTOEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO DE CIENCIA FICCIÓN DEL SUBGÉNERO VIAJES EN EL TIEMPO			
Autores: _____			
Título del texto: _____			
Metacognición	Si	No	¿Por qué?
¿El título se relaciona con hechos narrados?			
¿El autor del texto evidencia conocimientos sobre ciencia ficción?			
¿En el cuento se narran acontecimientos ficcionales ocurridos durante viajes en el tiempo, utilizando elementos de la innovación científica y tecnológica?			
¿Las palabras usadas a lo largo del texto son comprensibles para cualquier niño de tu edad?			
¿El autor del texto tiene la intención de contar una historia articulando la ciencia y la tecnología?			
¿En el texto se usan expresiones que denotan un tiempo futuro?			
¿En el texto se usan expresiones que denotan lugares imaginarios?			

¿En el texto se utilizan de manera adecuada sustitutos que permitan identificar de qué o de quién se habla?			
¿En el texto se utilizan conectores de progresión cronológica o de causa efecto?			
¿En el texto se usan signos de puntuación con función lógica?			
¿En el texto se evidencia un estado inicial en el que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en el que se desenvuelven?			
¿En el texto se presentan acontecimientos que afectan el estado inicial de la historia y explican por qué se realizaron saltos en el tiempo?			
¿En el texto se determina un estado final para la historia, en el que se da cuenta de la situación de los personajes después de haber realizado saltos en el tiempo?			
¿Tuvieron en cuenta la planeación realizada previa a la escritura?			

Una vez terminado este proceso, los dos grupos se reunirán y socializarán las conclusiones acerca del cuento que analizaron.

Después, cada equipo de trabajo hará una relectura de su cuento y empezará a realizar las correcciones que considere pertinentes (Los procesos de revisión por parte de pares, de relectura y reescritura se realizarán cuantas veces sea necesario).

Una vez los cuentos estén listos, cada equipo leerá su cuento en voz alta, a los estudiantes del grupo 2; que también participaron en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Nota: Durante el proceso de revisión y corrección de los cuentos, el profesor estará todo el tiempo a disposición de los estudiantes para entablar diálogos que puedan aclarar cualquier duda o interrogante. De igual manera los estudiantes deben realizar la confrontación de sus escritos con textos expertos.

Tarea:

Se plantea a cada equipo de escritura que debe presentar su cuento de forma creativa, por lo cual; para la próxima clase deberán traer materiales para realizar esta tarea.

SESIÓN No 12

Objetivo

-Preparar y realizar un festival en el que se socializará las producciones realizadas por los estudiantes.

Se saluda a los estudiantes, se les dan a conocer los objetivos que se pretenden

alcanzar y se retoma lo visto en la clase anterior.

Se invita a los estudiantes a participar de la planeación del festival en el que daremos a conocer a la comunidad educativa los cuentos que escribieron; y que son fruto de un arduo trabajo en equipo.

Inicialmente, los estudiantes diseñarán de manera creativa un formato, para presentar sus cuentos el día del festival; en esta labor usarán los materiales que fueron requeridos en una sesión previa. Se les recuerda también que los cuentos deben estar escritos con una caligrafía clara y estar acompañados de ilustraciones que hagan más agradable la lectura.

Después, se motiva a los estudiantes a diseñar una tarjeta de invitación para entregar a las personas que asistirán al festival, para lo cual pueden usar los materiales que sobraron de la actividad anterior. Se les indica que, además de seleccionar el aspecto formal de la tarjeta, también deberán redactar el texto que estará inscrito en ella.

Una vez que las tarjetas estén terminadas se expondrán en el aula, todos los estudiantes podrán observarlas; para finalmente por medio de votación seleccionar la que según el consenso del grupo cumple todos las expectativas y requerimientos necesarios.

También se llevará a cabo una lluvia de ideas con el fin de organizar que tipo de decoración se colocará el día del festival y los pasabocas que se ofrecerán (según las decisiones que se tomen, se establecerán comisiones que organicen estos aspectos).

Con el fin de determinar las actividades que se desarrollarán durante el festival se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Están de acuerdo con proyectar los videos realizados por ustedes en la sesión 7?
 - ¿Les gustaría que hiciéramos un concurso de disfraces de personajes de ciencia ficción?
 - ¿Les gustaría que durante el evento enterráramos una cápsula del tiempo?
 - ¿Cómo les gustaría que presentáramos los cuentos a los invitados?
- ¿Qué otras actividades les quisieran programar?


FASE DE EVALUACIÓN

La evaluación se desarrollará como una actividad transversal, continua y formativa durante toda la secuencia didáctica, con el fin de identificar los aprendizajes alcanzados y las dificultades presentadas.

Al finalizar las actividades propuestas en la secuencia didáctica se propondrá a los estudiantes contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabías antes de iniciar el desarrollo de la secuencia didáctica?
- ¿Qué aprendizajes alcanzaste durante la secuencia didáctica?
- ¿Qué fue lo que más te gusto de la secuencia didáctica?
- ¿Qué aspectos mejorarías?

Anexo B. Consentimiento informado

	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRIA EN EDUCACIÓN	
	SECUENCIA DIDACTICA “EL FUTURO EN TU IMAGINACION”	

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por los docentes Claudia Milena Bustamante García y Eduardo Murillas, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la producción de textos narrativos, en los estudiantes del grado 5°, de la Institución Educativa Agustín Nieto caballero sede Frailes, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se pretende que los estudiantes escriban cuentos de ciencia ficción, del subgénero viajes en el tiempo y que los docentes mencionados, reflexionen acerca de sus prácticas de enseñanza del lenguaje.

Si usted acepta que el niño participe de este estudio, se le pedirá producir un cuento de ciencia ficción antes y después del desarrollo de la propuesta, con el fin de conocer su proceso y los resultados obtenidos. El estudiante también participará de diferentes

actividades encaminadas a mejorar la producción de textos narrativos. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la producción escrita desde un enfoque comunicativo.

Este proyecto durará aproximadamente cuatro meses, si tiene alguna duda sobre este, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por los docentes Claudia Milena Bustamante García y Eduardo Murillas, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión tendrá que realizar dos producciones textuales, y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la producción, mediante una propuesta que durará aproximadamente, cuatro meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al

estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a las personas que están desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia

Firma acudiente o padre de familia

C.C.

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: 09 de febrero del 2018

Anexo C. Formato Diario de Campo.

Diario de campo			Institución educativa Agustín Nieto Caballero		
Fecha:	Hora:	Grado:	Fase:	Sesión:	Clase:
Observaciones			Conclusiones		